



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
Campus prof. Alberto Carvalho
Programa de pós-graduação em letras profissional em rede (Profletras)
Unidade Itabaiana

José Israel Pereira Leandro

MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

Itabaiana/Se
2017

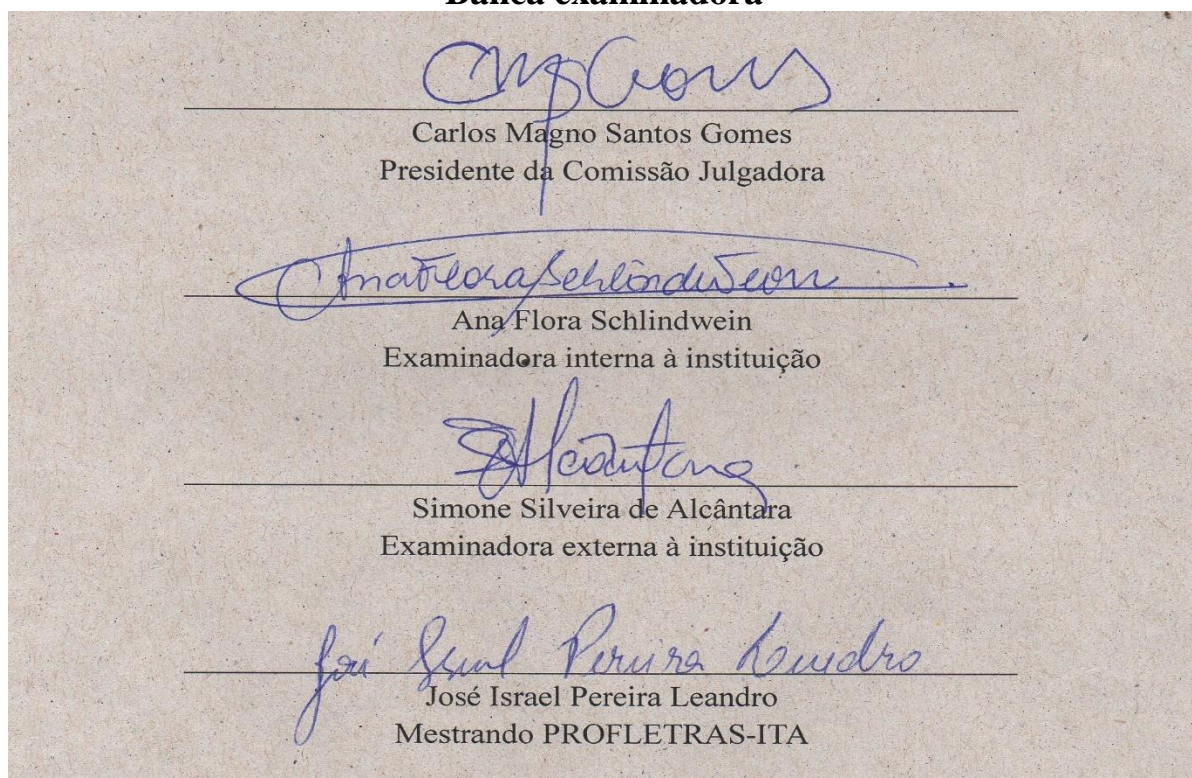
JOSÉ ISRAEL PEREIRA LEANDRO

MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Banca examinadora



Handwritten signatures of the exam board members over horizontal lines.

Carlos Magno Santos Gomes
Presidente da Comissão Julgadora

Ana Flora Schlindwein
Examinadora interna à instituição

Simone Silveira de Alcântara
Examinadora externa à instituição

José Israel Pereira Leandro
Mestrando PROFLETRAS-ITA

Aprovada em 17 de abril de 2017

Itabaiana/ SE
2017

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Leandro, José Israel Pereira.

L437m Multimodalidades e leitura de cartazes de filmes / José Israel Pereira Leandro; orientador Carlos Magno Santos Gomes . – Itabaiana, 2016.

112 f. ; il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, 2017.

1. Multimodalidade. 2. Leitura de cartazes de filmes. 3. Gramática do design visual. 4. Gêneros discursivos. I. Gomes, Carlos Magno Santos, orient. II. Título.

CDU 808

*Dedico este trabalho à minha mãe, mulher lutadora
e carinhosa, que me deu seu mundo sem pedir nada
em troca.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, só o fato de nascer já é a primeira vitória do ser humano, o resto é um eterno caminho que se constrói a duras penas.

À minha família, toda ela: irmãos, sobrinhos e esposa – Rosiclécia – e, particularmente, à minha mãe: Valdeci.

Aos meus colegas de Faculdade: Alex, Emelson, Rivalmir e Flávia Marinho, colegas e batalhadores do curso de Graduação em letras.

Aos meus colegas de trabalho: José Batista, dona Hilda, dona Gércia, Anderson, Erivaldo, Nicaele e Gilzélia: guerreiras e guerreiros nesta árdua tarefa de educar.

Aos meus colegas do Profletras, todos eles, mas o nome de alguns deve ser citado, pois sentiram mais de perto a minha angústia e sempre que puderam estenderam a mão para me ajudar, são eles: Neilton, Kelly, Josefa, Roberto e Marcos.

A todos os professores, mestres e doutores do Profletras pela sabedoria e contribuição.

À secretaria do Profletras que sempre esteve regida por secretárias competentes e companheiras.

Ao meu orientador Carlos Magno Santos Gomes, pelas contribuições dispensadas para que o trabalho acontecesse, também porque ele é homem compreensivo e sensato, sempre compartilhando dos problemas da turma e procurando as melhores soluções para todos.

Ao professor Derli Machado Oliveira, pioneiro no campo dos estudos das imagens, ele muito fez para que eu pudesse me apropriar da teoria central utilizada neste TCF.

À CAPES por custear meus estudos neste mestrado.

A humanidade entrará no terceiro milénio sob o império das palavras. Não é verdade que a imagem esteja a suplantá-las nem que possa extingui-las. Pelo contrário, está a potenciá-las: nunca houve no mundo tantas palavras com tanto alcance, autoridade e arbítrio como na imensa Babel da vida atual.

Gabriel García Marquez

RESUMO

Este TCF apresenta uma prática de leitura de cartazes de filmes para as aulas de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental. Sua constituição partiu do princípio de que a concepção de leitura e de produção textual, na atualidade, passa por um momento de profundas mudanças conceituais e metodológicas. Por causa disso, esta proposta busca compreender o texto numa perspectiva multimodal: um elemento heterogêneo da linguagem que pode combinar tanto a linguagem verbal quanto quaisquer outros tipos de linguagens para a criação de mensagens. Partindo-se dessa compreensão plural da linguagem, propõe-se uma prática de leitura do cartaz de filme a partir de seus recursos composicionais. Metodologicamente, por se tratar de um estudo sobre o gênero cartaz de filme que se materializa em situações reais de uso, esta pesquisa traz um estudo sobre a questão da multimodalidade, dos multiletramentos e das novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs), para então usar essas teorias no *locus* onde elas foram aplicadas. Como fundamentação teórica principal serão discutidas as concepções sobre multimodalidade e multiletramentos segundo Rojo (2012), Dionisio (2005), as concepções sobre leitura em Kleiman (2013), as concepções sobre Gramática do Design Visual (GDV) de Kress e van Leeuwen (1996), e muitos outros autores. Além desses conceitos, discute-se também o ensino do idioma numa perspectiva tradicional em contraposição a um ensino como interação, compreendido como um processo sócio-histórico e cultural. Também se aprofunda o debate sobre gêneros textuais e como as TICs contribuem para a criação e divulgação deles, neste sentido, o debate sobre as TICs dialoga com a abordagem feita sobre a relevância que os Objetos de Aprendizagem (OAs) oferecem a aprendizagem de alunos e professores. Por se tratar de um trabalho realizado para a leitura de imagens, é realizado um estudo dos cartazes de filmes que representam o *corpus* desse trabalho. Como fundamentação teórica, faz-se uso dos postulados da GDV nas palavras de Magalhães (2013), Santos (2011), Moraes (2011), Almeida (2012) e muitos outros autores. Após todas estas discussões temos a apresentação de uma série de atividades realizadas em sala que procuram conferir a importância dos conceitos apresentados nessa proposta. Quem fundamenta essa prática é Gil (2002) e Dell' Isola (2007). Como proposta pedagógica para este trabalho, apresentamos como produto a criação de um vídeo pedagógico (um OA) que condensa os conceitos trabalhados nesta dissertação e apresenta uma proposta de análise de cartazes de filmes para despertar nos alunos as práticas de análise dos textos multimodais.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Leitura de cartazes de filmes, Gramática do Design Visual, Gêneros discursivos.

ABSTRACT

This TCF presents a movie poster reading practice to classes of Portuguese Language of the last grades of Elementary Teaching. Its contribution stemmed from the principle that the reading conception and textual production, nowadays pass for a moment of deep conceptual and methodological changes. Because of this, this proposal seek to understand the text in a multimodal perspective: an heterogeneous element of language that can combine as the verbal language as any other types of language to messages creation. Starting from this plural comprehension of language it is proposed a movie poster reading practice through its compositional resources. Methodologically, for the fact that it is a study about the genre movie poster that materialize it in real situations of use, this research brings a study about the question of multimodality, multiliteracies and the new Technologies of Communication and Information TICs, to use these theories in the *locus* where they were applied. As principal theoretical reason they will be discussed the conceptions about multimodality and multiliteracies according to Rojo (2012), Dionisio (2005), the conceptions about reading from Kleiman (2013), the conceptions about the Grammar of Visual Design (GVD) from Kress and Van Leeuwen (1996) and many other authors. In addition to these concepts it also discusses the language teaching in a traditional perspective in opposition to a teaching with interaction, understood as a cultural and socio-historical process. Also deepen the discussion about textual genres and how the TICs contribute to the creation and disclosure of them, in this regard, the discussion about the TICs dialogues with the approach done about the relevance that the Learning Objects (LO) offer to the learning of students and teachers. For the fact that it is a work performed for the reading if images, it is done a study of posters of movies that represents the *corpus* of this work. As theoretical reason, it does the use of the postulancies of the GVD in the words of Magalhaes (2013), Santos (2011), Morais (2011), Almeida (2012) and many others. After all these discussions we have a presentation of a series of activities done in class that seek to check the importance of the concepts presented in this proposal. Who justify this practice is Gil (2002) and Dell' Isola (2007). As pedagogical proposal for this work we present as product the creation of a pedagogical video (an OA) that condense the concepts worked in this dissertation and presents a proposal of analysis of movie posters to awake in the students the practices of analysis of multimodal texts.

KEYWORDS: Multimodality; Reading movie posters, Design Visual Grammar, discursive Genres.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cartaz do filme “Que horas ela volta? ”

Figura 2 – Cartaz do filme “O homem das multidões”

Figura 3 – Cartaz do filme “Do lado de fora”

Figura 4 – Cartaz do filme “Os senhores da guerra”

Figura 5 – Cartaz do filme “A estrada 47”

Figura 6 – Cartaz do filme “Desculpe o transtorno”

Figura 7 – Cartaz do filme “Nise”

Figura 8 – Cartaz do filme “Fome”

Figura 9 – Cartaz do filme “Argus Montenegro, A instabilidade do tempo forte”

Figura 10 – Cartaz do filme “Vidas partidas”

Figura 11 – Tela de abertura do quiz criado com o Jmatc

Figura 12 – Tela de escolha das repostas para as perguntas.

Figura 13 – Discurso de Martin Luther King

Figura 14 – Cartas retextualização 1

Figura 15 – Cartaz retextualização 2

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As metafunções na LSF e suas correspondentes na GDV

Quadro 2 – Representação das metafunções

Quadro 3 – Processos narrativos

Quadro 4 – processos de ação, reação, verbal e mental

Quadro 5 - Valores de informação

Quadro 6- Quadro comparativo entre o cartaz do filme “Fome” e a imagem do discurso de Martin Luther King

LISTA DE SIGLAS

GDV – Gramática do Design Visual

INEP – Instituto Federal de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

LT – Linguística Textual

OAs – Objetos de Aprendizagem

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do questionário de sondagem

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I.....	17
MULTILETRAMENTOS E ENSINO.....	17
1.1. Reflexões sobre ensino e linguagem.....	18
1.2. Gêneros textuais e práticas de multiletramento	24
1.3. Potencializando a interação com os OAs	32
CAPÍTULO II	37
A GDV E O LETRAMENTO VISUAL.....	38
2.1. Os movimentos dos textos visuais	39
2.2. As metafunções da GDV	42
CAPÍTULO III	61
UMA PRÁTICA DE LEITURA MULTIMODAL.....	61
3.1. Procedimentos metodológicos	62
3.2. Aspectos gerais da pesquisa.....	63
3.3. Primeira etapa da pesquisa: questionário de sondagem.....	65
3.4. Segunda etapa da pesquisa: interação entre o verbal e o visual.....	68
3.5. Terceira etapa: o gênero “Cartaz de cinema” pela ótica da GDV.....	70
3.6. Quarta etapa: os postulados da GDV	72
3.7. Quinta etapa: retextualização.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	86

INTRODUÇÃO

Atualmente as diversas esferas sociais utilizam uma infinidade de recursos da linguagem para produzir comunicação. Por causa disso, é cada vez mais evidente que a linguagem verbal não é mais a única possibilidade que as pessoas possuem para interagir com as demais. Por mais que exista um certo exagero em reduzir o ensino da Língua Portuguesa à linguagem verbal escrita, é interessante perceber que tanto ela como as outras linguagens: (visual, corporal, sonora), hoje, fazem parte da comunicação humana e são criadas para situações efetivas de uso. Assim, não se deve pensar em ensino da língua sem levar em consideração o contexto e os objetivos para os quais a linguagem é criada; nem tão pouco as várias nuances que as pessoas utilizam para produzir mensagens.

Partindo desse princípio e buscando alternativas que possam compreender um pouco de como a dinâmica social possui diferentes linguagens e como elas são empregadas pelas pessoas no ato interativo, este TCF, intitulado **MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES**, é o resultado final de um trabalho de conclusão de curso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) desenvolvido com alunos do 9º ano do ensino Fundamental de uma escola da Cidade de Frei Paulo, do Estado de Sergipe. Ele tem como meta apresentar aos professores algumas teorias que possam elucidar como a linguagem humana deve ser compreendida e quais conceitos e métodos os docentes podem utilizar para trabalhar diferentes abordagens de leitura numa perspectiva mais adequada e coerente para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente naquilo que concerne às novas linguagens e às novas mídias que os sujeitos utilizam diariamente e que representam as multimodalidades.

A escola onde este projeto foi aplicado oferece à comunidade local tanto o Ensino Fundamental dois quanto o Ensino Médio nos três turnos em que ela funciona. Seu espaço físico é relativamente apropriado para a aprendizagem dos alunos: com sala de biblioteca, quadra poliesportiva e laboratório de informática. Por falta de mais investimentos, o laboratório de informática funciona de forma precária, pois alguns computadores estão danificados e poucos deles são conectados à internet. Isso prejudicou a aplicação desse projeto em alguns aspectos.

No que diz respeito à formação dos professores, praticamente todos possuem cursos de graduação e de pós-graduação para a disciplina que lecionam, além de boa parte deles possuírem a formação de mestre. Quando aos discentes, é possível afirmar que a escola atende a alunos tanto da zona rural quanto da zona urbana. Mas isso não tem se mostrado como parâmetro diferenciador da aprendizagem deles, ou seja, o fato de o aluno ser de uma ou de

outra localidade, ao que parece, não é motivo para que ele apresente um desempenho melhor nem pior que os outros em termos de aprendizagem.

Diante da constatação de que a escola possui um quadro de professores com formação adequada para suas funções e que, além disso, ela também possui um espaço físico relativamente apropriado para oferecer uma educação de qualidade, era de se esperar que os seus alunos não apresentassem tantos problemas de aprendizagem, principalmente no que diz respeito à leitura e à interpretação de textos. Contudo, contrariando essa lógica, dos alunos avaliados nessa escola na Prova Brasil de Língua Portuguesa nos anos finais, segundo dados do próprio INEP (Instituto Federal de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), no ano de 2015, a maioria atingiu os níveis de 1 a 4, o que representa uma aprendizagem muito deficiente no que se refere à leitura.

Tendo em vista essa realidade, esta pesquisa tem como principal objetivo propor atividades de leitura de textos multimodais a partir do gênero textual cartaz de filme. A escolha desse gênero como *corpus* se justifica porque, apesar de o *locus* onde o projeto foi desenvolvido não possuir salas de cinema, não se pode negar que os alunos não tenham contato com tal gênero através da internet ou na própria TV.

Isso tem acontecido porque, ultimamente, a utilização de novas Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) tem permitido as pessoas que elas se apropriem de uma infinidade de gêneros textuais híbridos, desses, podemos falar dos cartazes de filmes. Um aspecto comum a muitos gêneros textuais criados e veiculados por meio dos recursos tecnológicos é a interação instantânea e a utilização massiva de vários recursos semióticos como imagens, sons, gráficos, etc. que combinam a linguagem verbal com a linguagem não-verbal para a produção de diferentes mensagens e sentidos.

Discutir tais gêneros multimodais é buscar entender como as pessoas interagem. Isso requer um aprofundamento teórico um tanto complexo, por causa disso, os conceitos abordados nesta dissertação debatem, primeiramente, sobre questões que devem fazer parte de toda prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa, ou seja, há uma abordagem sucinta sobre leitura como decodificação, concepções de língua, linguagem, ensino gramatical e também sobre formação docente. Além desses, os mais relevantes para este trabalho são as abordagens realizadas sobre multimodalidade, multiletramentos e leitura de imagens com base na teoria da Gramática do Design Visual (doravante GDV) proposta por Kress e van Leeuwen (1996).

Após esse primeiro contato com essas teorias, passa-se a um aprofundamento teórico mais aprofundado sobre a teoria da multimodalidade, conceito este que compreende os textos criados a partir de vários recursos composicionais; multiletramentos, que nada mais é que a

condição que as pessoas devem possuir de manipular os textos multimodais, e ainda, das novas Tecnologias da Informação e Comunicação como ferramentas de acessos de produção e de circulação dos novos gêneros textuais.

Uma prova da utilidade das TICs, no processo de multiletramentos como requisito para a leitura crítica e participativa, é a criação dos Objetos de Aprendizagem (OAs), que, dentre outras funcionalidades, tornam o ensino mais atrativo, dinâmico e participativo. Sendo assim, a concepção de leitor e de leitura, como processo de interação e de construção de sentidos, também não poderiam ficar de fora desta dissertação, desde que se perceba que ler um texto verbal exige do aluno uma competência que nem sempre é a mesma que ele vai utilizar para ler um texto visual.

A importância de se discutir novas propostas para o trabalho com a língua se traduz na necessidade que a escola possui de formar leitores e escritores capazes de produzir, ler e compreender as múltiplas linguagens, porque elas estão cada dia mais presentes na vida de alunos e professores. A constatação de que a língua é um organismo vivo, sócio-culturalmente construída e de que ela é produzida para contextos reais de interação, determina que a escola supere as metodologias de ensino que reduzem sua prática a exercícios de memorização de regras descontextualizadas. Isso significa dizer que, para a escola superar o *déficit* de aprendizagem dos alunos no que tange à leitura, ela deve admitir a importâncias dos gêneros multimodais como recursos educativos.

Foi pensando no emprego cada vez maior que se tem dado aos gêneros textuais multimodais que se optou pela leitura de cartazes de filmes com base na teoria da Gramática do Design Visual em conformidade com a teoria da multimodalidade e dos multiletramentos.

Os postulados da GDV, descritos por Kress e van Leeuwen (1996), compreendem a importância desses elementos, mais especificamente das imagens, e realiza um diálogo com as concepções dos multiletramentos e da valorização da multimodalidade nas práticas de leituras propostas por Rojo (2012) e Dionisio (2005).

A metodologia para a execução desta proposta parte de uma abordagem teórica que procura mostrar como a leitura de cartazes de filmes pode proporcionar ao discente um saber que lhe servirá para a compreensão de outros textos multimodais. Pois, assim como esse gênero multimodal é formado pela linguagem verbal e pela linguagem não verbal, uma infinidade de outros gêneros também faz uso dessas linguagens na construção de suas mensagens.

Para o aluno compreender essa dinâmica, é necessário que ele saiba ler tanto os recursos linguísticos quanto os recursos visuais que, combinados, formam um todo significativo no gênero cartaz de filmes e em outros gêneros afins. Isso é evidente quando se compreende

que, nos textos híbridos, a imagem é um componente essencial, o que nos permite afirmar que sua leitura é tão importante quanto a leitura dos elementos verbais.

A fim de facilitar, didaticamente, a leitura e a compreensão deste trabalho, esta dissertação está dividida em três capítulos, que apresentam concepções de leitura que se entrelaçam, reforçando as perspectivas das multimodalidades e dos multiletramentos. O primeiro deles aborda questões sobre leitura a partir de uma reflexão sobre gêneros textuais multimodais e práticas de multiletramentos, explorando aspectos das TICs e da importância da construção dos Objetos de Aprendizagem (OAs) como meio de motivação e compartilhamento de conhecimentos. Como fundamentação teórica para esse capítulo, tem-se principalmente Karnopp (2006), que vai discorrer sobre concepções da linguística criadas para a compreensão da linguagem e Bakhtin (1999), que procura mostrar a língua enquanto interação. Além deles, Marcuschi (2011), Rojo (2005, 2012, 2013); Rojo, Barbosa & Collins (2011), que falam sobre multimodalidade, letramento e multiletramentos. Como a questão da multimodalidade tem uma relação muito forte com as TICs, a discussão em torno desse diálogo ficou por conta, principalmente, de Rojo (2012), Lemke (2010) e Araújo (2010).

Outro tema discutido neste capítulo corresponde a uma explanação de como as TICs podem agregar conceitos e recursos ao processo de aprendizagem compartilhada, valorizando a construção de OAs. Como exemplo de um Objeto de Aprendizagem (OA), produzimos um vídeo animação para reforçar os aspectos teóricos da leitura de cartazes de filmes. Seguimos as orientações de Moran (1995), que destaca o quanto a exploração de OAs, nos procedimentos pedagógicos, mexem com a sensibilidade humana.

No segundo capítulo, a abordagem é prioritariamente realizada a partir da leitura dos cartazes de filmes com base na teoria da GDV. Metodologicamente, exploramos essa teoria proposta por Kress e van Leeuwen (1996) por considerarmos suas considerações adequadas para a leitura dos signos semióticos que se encontram nos cartazes de filmes. Como fundamentação para esse capítulo, temos Magalhães (2013), Santos (2011), Moraes (2011), Andrade (2015), Melo (2016), Oliveira (2011), Almeida (2012) e muitos outros estudiosos da multimodalidade que irão nos proporcionar um vasto conhecimento a respeito da multimodalidade e de como os cartazes de filmes podem ser lidos a fim de oferecer ao leitor subsídios para que ele possa desenvolver habilidades para os multiletramentos.

No último capítulo, tem-se a descrição das atividades práticas, que retomam àquilo que foi discutido no capítulo anterior para aplicá-las no *locus* da pesquisa. Contudo, buscamos nessa parte da proposta atividades que não sobrecarregassem os alunos com a metalinguagem que foi usada no capítulo anterior. Daí que nele foi feita uma divisão das etapas da pesquisa

com atividades dinâmicas e interativas. Para isso, foram utilizados tanto recursos impressos quanto digitais. Por exemplo, exploramos o vídeo animação produzido nesta pesquisa com o objetivo de sintetizar os postulados da GDV e torná-los mais atraentes e compreensíveis para a classe. Além desse recurso digital, também foi realizada uma tarefa com uma atividade interativa hospedada na internet. Como fundamentação teórica, partimos dos conceitos da Gramática Visual e da leitura multimodal vistos no capítulo anterior e acrescentamos as perspectivas de Gil (2002) e Dell’Isola (2007).

Proporcionar aos alunos a leitura de textos multimodais é uma condição para que eles compreendam a linguagem como um processo mais amplo e heterogêneo. Um espaço onde palavras, sons, imagens, etc., coexistem para produzir mensagens. Desse modo, saber ler um cartaz de filme, observando nele os valores informativos, discursivos e ideológicos das palavras e das imagens presentes nele, em consonância com o seu contexto de veiculação, é uma alternativa para diminuir o *déficit* dos alunos no que se referem a leituras de textos dessa natureza. Contudo, nunca é demais enfatizar: formar leitores críticos, proativos e capazes de compreender as múltiplas linguagens é uma tarefa constante e duradoura.

Trabalhos como este representam esforços de que a superação da leitura tradicional e decodificadora deve ceder lugar à leitura dos textos multimodais, com todos os seus obstáculos e possibilidades de interpretações. Por causa disso, as práticas de ensino que a escola deve propor ao aluno não pode ignorar os multiletramentos (conceito mais amplo da linguagem) para superar as metodologias que alfabetizam, que reduzem o trabalho com a língua portuguesa a memorização de regras (principalmente do texto verbal), mesmo diante de tantos recursos que as pessoas utilizam para se comunicarem através da linguagem.

CAPÍTULO I MULTILETRAMENTOS E ENSINO

Este capítulo se subdivide em três subtópicos, nos quais discutiremos questões sobre a leitura passando pelo debate em torno do ensino de Língua Portuguesa. O primeiro tópico faz uma explanação sobre ensino, práticas de leitura e o perfil de texto e de leitor. Essa abordagem é necessária porque a aprendizagem que se pretende para os alunos naquilo que diz respeito à disciplina Língua Portuguesa envolve, obrigatoriamente, dentre outros fatores, a compreensão do educador sobre questões como: texto e linguagem.

Para esclarecer melhor estes termos, fazemos uso das palavras de Karnopp (2006), de Gedoz & Costa-hubes (2012) e de Rojo (2012), essa última complementa o debate com a questão das multimodalidades como possibilidade para o letramento crítico e os multiletramentos¹. Além deles, Kress e van Leeuwen (1996) também falam desse assunto, principalmente quando o tema é a importância das imagens para a linguagem humana. Outros tópicos que também são abordados nessa parte deste trabalho são os conceitos de gêneros multimodais com Marcuschi (2011) e de gêneros discursivos com Rojo; Barbosa & Collins (2011). Além disso, ainda se comenta sobre leitura e, para isso, utiliza-se de Lopes-Rossi (2011).

No segundo subtópico, há um aprofundamento daquilo que foi citado no tópico anterior, contudo, o assunto nuclear dele é a questão dos multiletramentos como processo de

¹ Para Rojo e Moura (2012, p. 12), a definição do termo multiletramentos surgiu a partir da necessidade de uma pedagogia para compreender os novos letramentos. Segundo os autores, um grupo de pesquisadores dos letramentos – Grupo de Nova Londres (GNV) – publicaram, como resultado de um colóquio, em 1996, um Manifesto *A pedagogy of multiletramentos – design social futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). Tal manifesto apontava para a necessidade de a escola se responsabilizar pelos novos letramentos, “emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não apenas isso, devido ao uso das novas tecnologias. Rojo e Moura (*op. cit.*) também salientam que o termo multiletramentos foi cunhado para definir dois tipos de “multi”: multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade. Em outros termos, podemos afirmar que a definição a respeito dos multiletramentos tem uma relação evidente com o surgimento dos novos gêneros textuais híbridos, formados por mais de uma semiose ou modos que, por sua vez, exigem dos alunos capacidades e práticas de compreensão e de produção de cada uma delas para fazer significar, por causa disso, Rojo e Moura (2012, p.19) afirmam que eles exigem multiletramentos. Assim, se é verdade que o objetivo de a escola é proporcionar aos alunos as condições para que eles leiam, compreendam e produzam as mais diferentes linguagens que circulam tanto dentro quanto fora dela, a questão das práticas de multiletramentos não podem passar despercebidas ao professor, principalmente ao de Língua Portuguesa, pois, Conforme mais uma vez Rojo e Moura (2012, p. 21) salientam, os letramentos, nesse contexto de linguagens híbridas e heterogêneas, tornam-se multiletramentos, evidenciando a necessidade de novas ferramentas e de novas práticas no ambiente escolar; são necessárias novas ferramentas porque além da escrita manual (do papel, da pena, do lápis, da caneta, do giz, etc.) e da impressa (tipografia, imprensa) temos também, e isso tem se tornado cada dia mais comum, o utilização do vídeo, do áudio, imagens, diagramação, etc., de modo que os alunos necessitam de uma análise mais crítica e cuidadosa a respeito de tais gêneros, tanto na condição de emissor como de receptor dos mesmos.

interação. Para falar desse tema, não há como fugir das novas tecnologias: TICs, pois, a partir delas e por causa delas, trazemos algumas reflexões que exploram os novos gêneros criados com a combinação de linguagens híbridas. Após o debate sobre os multiletramentos e as multimodalidades, parte-se para a discussão sobre a leitura e o papel do leitor com Kleiman (2013) e como as TICs favorecem a aprendizagem dos conteúdos, dinamizam as aulas e criam novas ferramentas e recursos educativos. Sobre esse tema, usamos principalmente as palavras de Amarilha (2010).

O terceiro subtópico fala sobre os Objetos de Aprendizagem (OAs) que, para os dias de hoje, têm se mostrado um recurso bem interessante para auxiliar o professor em sua prática. Eles, assim como os textos multimodais, são recursos criados, principalmente, pelas novas tecnologias e possuem como principal característica a condição de dinamizar a aula, permitindo mais interação, atração e compromisso dos leitores para usá-los de modo responsável e crítico.

Araújo (2010) comenta que eles possuem classificação incerta visto que qualquer recurso tecnológico pode ser um OA. Já Silva & Oliveira (1981) dizem que eles minimizam os problemas da aula e os desinteresses dos alunos porque tornam a aprendizagem mais real e atraente.

Nesse campo das linguagens heterogêneas, encontram-se os vídeos educativos, que também podem ser considerados exemplos de OAs, pois, como tal, eles possuem interatividade, linguagem verbal e visual, som, etc. logo, representam um recurso pedagógico com forte poder de persuasão. Nas palavras de Moran (1995), eles tocam os sentidos, permitindo uma aprendizagem mais significativa. Outra característica dos OAs, descrita por Rojo (2012), são os princípios da desterritorialização, da descoleção e da hibridização, princípios esses muito relevantes para os textos multimodais uma vez que o conhecimento não está mais restrito a uma pessoa ou grupo, ele é interplanetário, está nas “nuvens” representando uma cultura mista que se configura por novas éticas e novas estéticas. Diante dessa realidade, cabe a professores e a alunos, em comunhão, a construção do conhecimento, numa relação de interação, sem a figura de um que “ensina” nem do outro que “aprende”.

1.1. Reflexões sobre ensino e linguagem

A dinâmica social exige da sociedade uma educação cada vez mais libertadora e crítica; isso se traduz em um ensino da Língua Portuguesa que perceba novas concepções de

leitura a partir da contextualização crítica do leitor e do processo de recepção do texto lido. Soma-se a isso uma prática pedagógica em que o aluno seja o protagonista do processo de ensino-aprendizagem e não um receptor de informações. Essa nova dinâmica nos convida a refletirmos sobre as consequências para a escola que trata o aluno como um reproduzidor de conhecimento e não como um sujeito capaz de construir sua aprendizagem. Contudo, antes de chegarmos a esse patamar, precisamos refletir sobre o ensino da língua materna no processo de formação de leitores. Esses leitores, como agente do processo de interpretação de textos cada dia mais dinâmicos, devem saber ler as intenções do texto, se posicionar sobre ele e perceber a linguagem humana como uma prática social.

No entanto, diante da realidade apresentada nas escolas, o contexto atual ainda é preocupante sobre o processo de leitura e interpretação de textos por parte dos alunos brasileiros. Uma prova disso são as avaliações externas sobre o desempenho dos nossos alunos referentes à aprendizagem de disciplinas como Português, Matemática e outras áreas do conhecimento. Tais avaliações mostram os resultados ruins que os discentes atingem nessas avaliações. Os dados demonstrados pelo PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) em sua última edição de 2015, mais uma vez escancararam a situação precária de nossos alunos no que tange à leitura.

Dos 76 países pesquisados, o Brasil aparece como o 60º colocado no *ranking* de educação da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) abaixo de países como Irã, por exemplo. Esses dados atestam ainda que o país contrasta o fato de ter aumentado o número de crianças entre 7 e 14 anos na escola com o crescente percentual de evasão escolar, ou seja, o aluno entra na escola, mas sai dela antes de concluir o ciclo de aprendizagem.

Isso demonstra que a aprendizagem da língua portuguesa é uma tarefa complexa e que a escola não vai conseguir formar bons leitores e bons escritores de textos com metodologias que buscam a decodificação da linguagem. Sendo assim, perceber como a língua se constitui é uma necessidade que a escola deve proporcionar ao aluno porque os valores simbólicos, os discursos e as ideologias são fatores que se concretizam na e através da linguagem, pois essa é o meio de interação utilizado pelas pessoas para manter contato com os demais.

Nos dias de hoje, tem se tornado cada vez mais evidente que as metodologias de ensino que priorizam o texto verbal como elemento de decodificação não são suficientes para que os alunos percebam a linguagem enquanto prática social, pois elas compreendem a língua como um elemento estático, abstrato e fora de um contexto mais amplo. Por causa disso, várias concepções sobre a linguagem foram surgindo na tentativa de compreender melhor a língua,

como os estudos do Estruturalismo na década de 90, que para Karnopp (2006, p.18), consideravam a língua como uma rede de relações estruturais; estudos nessa abordagem privilegiavam a fonologia e a morfologia. Após o advento do Estruturalismo, outras concepções surgiram, como foi o caso da teoria Gerativa de Chomsky; mas, para Karnopp (*op. cit.*), assim como aquele, o Gerativismo também via o idioma fora do seu contexto de uso, já que ficou muito preso à frase.

Diante da constatação de que a língua não se reduz a palavra ou a frases isoladas, surge também Linguística Textual – LT – como proposta de análise do texto para além de fragmentos soltos e desconexos. Nas palavras de Karnopp (2006), o objetivo da LT era mostrar que a língua funciona através de processos de interação por meio de textos, logo, ela é ação intersubjetiva entre os sujeitos.

Mesmo com os avanços que a LT trouxe para o campo da linguagem, por considerar o texto um elemento importante da língua, ainda faltava um estudo que a entendesse como um fato interativo e social, ou seja, o texto, por si mesmo, também não é suficiente quando o contexto dele não é levado em consideração. Por causa disso, um texto pode ser adequado para uma situação interativa, enquanto para outra, ele pode ser totalmente impróprio.

Neste cenário de mudanças de perspectivas sobre a linguagem humana, a concepção histórica-discursiva de sujeito e o reconhecimento da linguagem como ação social e dialógica, aliadas à noção de interação tem se mostrado um campo de investigação cada vez mais profícuo para o ramo da linguística.

Para Gedoz & Costa-hubes (2012, p. 2), “A partir de apontamentos de Bakhtin (2000, 2004), lançamos um olhar sobre essas correntes teóricas e encaminhamos nossa discussão para a concepção Sociointeracionista de linguagem, a qual tem suas bases no dialogismo”.

O pensamento bakhtiniano de linguagem e de interação trazem para o centro da discussão os atores sociais e sua competência enunciativa, o que significa dizer que os atos de interação estão sujeitos a uma série de fatores como: conhecimento de mundo das pessoas, o contexto de criação e de circulação dos textos e, principalmente, as possibilidades que existem, atualmente, para se produzir interação.

Hoje, por mais que um indivíduo não tenha acesso a nenhum recurso tecnológico, é bem provável que ele conviva com alguém que faça uso de algum recurso dessa natureza. No contexto de sala de aula, quando se observa, por exemplo, a atitude de muitos alunos com seus aparelhos celulares, é perceptível que a multimodalidade está presente na escola, pois, basta que observemos como os discentes compartilham mensagens, comunicam-se uns com os outros, fazendo uso dos mais diferentes recursos da linguagem como textos, imagens, sons etc.

Por causa disso, metodologias e conceitos devem ser revisitados e questionados pelos professores para que não se pratique um ensino que desconsidere essa realidade. Se, para muitos educadores, as novas tecnologias podem ser um problema; para outros, elas podem ser uma solução. Tudo vai depender do tratamento que a escola e os professores vão oferecer a essas ferramentas da comunicação. Nestas palavras Rojo adverte:

Precisamos pensar um pouco em como as novas tecnologias da informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e de aprender”. Em vez de impedir/disciplinar o uso do *internetês* na internet (e fora dela), posso investigar por que e como esse modo de se expressar funciona. Em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (2012, p. 26-27).

Essas atividades que os sujeitos utilizam com o auxílio das novas tecnologias é o que se pode denominar de novos letramentos. Elas determinam novos modos de leitura e de escrita de textos, assim como a maneira como as pessoas têm acesso ao conhecimento. Desse modo, pode-se perguntar: o que é mesmo um texto diante dessa realidade? Para Karnopp (2006, p. 22), o texto é tudo aquilo que possui sentido, pois, num processo interativo, a língua acontece por meio de enunciados concretos e com finalidades específicas. Logo, o texto necessita de pessoas, de interlocutores que deem “vida” a ele, o texto sozinho, engavetado, nada significa.

Nesta linha de pensamento, Bakhtin (1999, p. 113) esclarece também que toda palavra comporta duas faces, uma que procede de alguém; outra que se dirige a outro alguém; é por meio dela que o locutor e o interlocutor se definem em um território comum.

Sendo assim, ultrapassar os limites da palavra e da frase como proposta de ensino da língua tem sido o grande desafio para quem se dedica a lecionar a disciplina Língua Portuguesa. É a partir dessa necessidade que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 29) determinam que o ensino da disciplina Língua Portuguesa deve ser realizado por meio de textos, condenando, desse modo, procedimentos que se pautam na sílaba, na palavra ou na frase descontextualizada.

Neste caso, “O texto, então, é tomado como um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para o qual a construção dos sentidos e das referências dos textos” (CAVALCANTE, 2014, p. 19). Essa constatação é interessante porque os limites entre o que é ou não um texto são cada dia mais tênues, se é que eles existem quando se compreende a relação autor, leitor, texto e contexto. O que de fato existe mesmo é uma mesclagem de linguagens utilizadas pelas pessoas no ato interativo. Por causa disso:

Kress (2003: 89-90) postula que a mobilidade dos gêneros permite dizer que caminhamos para uma “hibridização” ou “mesclagem” de gêneros de ordem que podemos chegar a uma situação em que não mais haja categorias de gêneros puros e sim apenas fluxos. Contudo, seria inadequado considerar que a mistura de gêneros como “evidencia da ausência de gênero” (MARCUSCHI, 2011, p. 25).

A constatação de que as linguagens usadas no nosso dia a dia são cada dia mais híbridas tem a ver com os recursos que as pessoas criaram para produzir interação. Quando elas só se valiam praticamente da linguagem oral para se comunicarem era porque o acesso e o domínio da linguagem escrita eram privilégios de poucos; quando a linguagem escrita passou a ser acessível a um número maior de pessoas, elas puderam unir fala e escrita nos eventos de interação. Nos dias de hoje, tanto a fala quanto a escrita se atrelaram a outros recursos linguísticos para compor os textos que cada esfera discursiva demanda. Isso acontece porque cada atividade humana determina qual gênero deve ser utilizado:

De acordo com as teorias dos gêneros discursivos (Bakhtin, 1952-53/1979), as diferentes esferas da atividade humana, cotidianas e oficiais, elaboram diferentes formas cristalizadas de comunicação, diferentes “tipos relativamente estáveis de enunciados”, os gêneros discursivos. Postos em circulação em mídia digital, em especial na WEB, esses gêneros modificam-se e se perpetuam para satisfazer as necessidades humanas em ambientes virtuais como relacionar-se, comprar, pagar, investir, namorar, discutir problemas controversos, fruir de obras de arte (em bibliotecas, museus, rádios, discotecas, cinema virtuais) buscar novas informações e conhecimento na imensa rede hipertextual (ROJO; BARBOSA & COLLINS, 2011, p. 117).

Percebe-se, então, que estamos diante de uma situação na qual a interação humana representa uma variedade muito vasta de objetivos e de possibilidades de ser efetivada. Consoante as novas tecnologias e o advento da internet, elas se tornarão ainda mais complexas. Por causa disso, rever conceitos impetrados sobre o ensino da língua não pode servir de pretexto para nenhum tipo de modismo, mas sim como uma necessidade de se compreender um pouco mais dessa tão variada e intrincada atividade humana: a linguagem. Diante dessa complexidade, determinar o que é um texto, obrigatoriamente, demanda aceitar os textos multimodais como textos, inclusive os que possuem elementos visuais; afinal, a concepção de texto, hoje, é bem vasta:

No entanto, o estudo de quadrinhos, de charges, de propagandas e de outros textos publicitários inclui necessariamente a análise de imagens. Considerar o

texto como uma atividade verbal não implica excluir do conceito a presença desses aspectos. Como seriam analisadas aquelas produções que se utilizam de imagens, desenhos? (KARNOPP, 2006, p. 25).

Quando se dimensiona o que Karnopp acabou de citar, percebe-se que o conceito de texto vai muito além do texto puramente verbal. Logo, a compreensão dele exige da escola a percepção de que as pessoas produzem textos para finalidades específicas de interação, com conteúdos temáticos claros para as situações comunicativas específicas. Desse modo, é correto dizer que o texto assume a versão de um gênero, pois ele representa um evento da linguagem situado num contexto específico de uso.

Para Rojo (2005, p. 185), a concepção de gêneros parece advir de duas vertentes. A primeira de herança Bakhtiniana, formada pela teoria dos gêneros do discurso; e a segunda teoria dos gêneros dos textos, que possui como referência Bronckart e Adam. Para o ensino da língua materna, tanto numa como noutra versão, os gêneros representam um elemento de interação criados para satisfazerem os desejos dos seus interlocutores. Mediante essa constatação, Bronckart (2003, p. 34) acrescenta também que a linguagem humana é uma produção interativa e social, como uma ação na qual os interactantes agem intencionalmente.

Lopes-Rossi (2011, p.74), compreende, então, que a leitura não pode ser uma atividade de decodificação do signo linguístico, apenas. Para ela, as atividades de leitura devem levar o aluno a perceber qual temática está envolvida nos gêneros discursivos, além disso, sua forma de organização, distribuição informacional, condições de produção e de circulação. Isso implica nos seguintes questionamentos: Quem escreve? Com que propósitos? Com base em que informação? Em quais condições esse gênero pode ser produzido e como ele vai circular na sociedade?

Cada uma dessas ações corresponde a uma necessidade interativa. Contudo, é muito comum situações em que a escola trata a comunicação humana sob à dicotomia do “certo” e do “errado”; neste caso, existe uma preocupação em tratar a linguagem pelo princípio da correção. Isso tem causado mal-entendidos sobre o papel da escola perante o idioma e também um modelo de ensino elitizado, que não reconhece as variedades populares como objetos de estudo.

Apesar da veemente contestação de como a língua padrão é ensinada nas escolas, não estamos repudiando sua prática. Estamos de acordo com Possenti (1996), quando ele afirma que o objetivo da escola é ensinar o idioma padrão e seria um equívoco pensar o contrário. Isso porque, diante de uma sociedade marcada por tantas desigualdades, sonegar isso ao aluno é tirar-lhe o direito de se apropriar de todo o conhecimento produzido através da linguagem culta e alargar ainda mais as desigualdades sociais.

Entretanto, diante da diversidade de gêneros textuais que existem nos dias de hoje, o que se defende é que o ensino de leitura seja realizado em consonância com as práticas de multiletramentos de textos multimodais. Para isso, a escola deve compreender a importância de promover o multiletramento para os seus alunos a partir de uma diversidade maior de gêneros textuais.

Desse modo, falar de multimodalidade e de novas práticas de ensino-aprendizagem da língua é procurar estabelecer uma sintonia mais objetiva entre aquilo que a escola ensina e o que, de fato, a sociedade vivencia, por causa disso, a questão da multimodalidade não pode passar despercebida ao professor de Língua Portuguesa.

1.2. Gêneros textuais e práticas de multiletramentos

O ser humano sempre se expressou de forma multimodal. Desde os tempos das cavernas, temos registros de imagens que atestam esse processo de interação. Daqueles tempos para cá, o homem criou várias formas de se comunicar: criou códigos, inventou a escrita (e seu poder de difusão com a imprensa), criou as novas tecnologias e, com elas, uma infinidade de possibilidades híbridas de textos e de linguagens.

Durante muito tempo a escola acreditou que o treinamento do aluno para ler, escrever e decorar conceitos iria facilitar a aprendizagem dele. Os seguidos fracassos que os nossos discentes têm obtido nos processos avaliativos provou o contrário, pois língua é interação social, portanto, ambas devem ser compreendidas como partes de um mesmo processo, isso corresponde a uma nova abordagem sobre a língua: o letramento.

Desde sua origem, as práticas de letramento, conforme Magda Soares (2004, p. 1), buscam nomear comportamentos de práticas da linguagem sociais da leitura e da escrita, ultrapassando o sistema alfabético e ortográfico tradicional.

Dessa fase do letramento, herdamos a concepção social da linguagem e seu poder no processo de interação dos sujeitos em uma sociedade com seus signos, símbolos e valores. Hoje, pensamos nos gêneros multissemióticos, construídos por linguagens tecnológicas. Por isso, acreditamos que devemos avançar para os multiletramentos que dão conta das linguagens líquidas e fronteiriças dos gêneros intersemióticos, visto que “o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural

das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ele se informa e se comunica (ROJO, 2012, p. 13).

A sistematização desses processos de comunicação ganhou divulgação com a imprensa e com a ampliação da educação para todos. A escola para todos continua sendo esse espaço democrático de aprendizagem e de troca de experiências mesmo com todos os seus percalços. Assim, quanto maior a relação entre o que ela ensina e o que o aluno aprende; maior o sucesso na formação do leitor.

Quando observamos o modo como as pessoas interagem umas com as outras, principalmente os alunos no espaço escolar, fica claro que há uma finalidade clara para a qual eles criam e se apropriam de seus textos. Mais que isso, o texto verbal escrito é uma dentre tantas possibilidades que utilizamos para interagir com os demais. No contexto das novas tecnologias, percebe-se uma adesão cada dia maior com a hibridização da linguagem, o que significa dizer que imagens, sons, gráficos, cores e uma infinidade de outros recursos se unem para formar linguagens.

A utilização de redes sociais, de mensagens de celulares, de edição de vídeos, fotos, etc., são apenas alguns exemplos que podem ser citados para mostrar como a linguagem humana tem se mostrado cada vez mais complexa. Enquanto tudo isso acontece, inclusive nas escolas, no próprio espaço escolar, os alunos são obrigados, quase sempre, a usarem a produção monomodal de escrita de textos da língua, deixando de lado as linguagens híbridas das tecnologias a que esses usuários estão acostumados.

Refletir sobre isso é importante porque o aluno tem experiências muito diferenciadas com cada gênero textual e com o suporte onde eles se encontram. Por exemplo, a leitura de um livro exige competências linguísticas de tradução de sentidos a partir da escrita, já a leitura de um texto na internet exige competências estéticas e artísticas para a interpretação do texto híbrido, disponibilizado na rede. Nesse ambiente virtual, o texto, os gráficos, as imagens, os *links*, etc. podem compor um único texto que se ramifica em vários outros, mas todos se relacionam, formando um sistema de hipertextos. Essa prática dinâmica de leitura pede um leitor de múltiplos letramentos. Quanto mais multimodal for a capacidade desse leitor interpretar as informações, mais ele se aproxima do sentido do texto.

Essa necessidade de interpretar diferentes relações entre linguagens e códigos é própria da combinação de informações que as novas tecnologias proporcionam aos seus usuários. Só para se ter uma ideia a esse respeito, Lorenzi e Pádua destacam que esses desafios podem ser contemplados com a exploração dos hipertextos, como acontece com o restrito número de palavras do *Twitter*: “Corre na internet uma brincadeira: uma pessoa pergunta ao pássaro no

Twitter se ele não acha que limitar a comunicação a 140 caracteres não reduz as habilidades de leitura e escrita. A resposta dele é: “Não! Basta fazer um *link*...” (2012, p. 36).

Esse novo contexto de “linguagens líquidas” pede uma pedagogia do multiletramento (ROJO, 2012). Isto é, pede a formação de leitores preparados para os desafios propostos por textos híbridos, que exigem outras atitudes, mas que nem sempre são aquelas que devem ser aplicadas aos textos verbais. Como consequência disso, surgiu:

A necessidade de uma pedagogia dos multiletramentos foi, em 1996, afirmado pela primeira vez em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo de Nova Londres (doravante, GNL), um grupo de pesquisadores dos letramentos que, reunidos em Nova Londres (daí o nome do grupo) em Connecticut (EUA), após uma semana de discussão, publicou um manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies – Designing Social Futures* – (“uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”) (ROJO, 2012, pp. 11-12).

A preocupação em debater o tema da multimodalidade tem muito a ver com o modo como os sujeitos criam e se apropriam da linguagem híbrida, formada por signos verbais, visuais, gestuais, sonoros, etc. Isso tem se mostrado um fenômeno cada dia mais evidente, contudo, cabe destacar que a linguagem multimodal não é uma criação pertencente apenas aos textos modernos, sempre a escrita foi multimodal, em maior ou menor medida, pois ela nos remete a outros diferentes modos de comunicação, que, no processo comunicativo, “raramente ocorrem sozinhos e o próprio ato de escrever é considerado uma prática multimodal, ou seja, não há, na visão de Jewitt e Kress (2003), comunicação monomodal” (DUARTE, 2008, p. 34).

Duarte quer dizer com isso que um tipo de letra, por exemplo uma letra capitular, representa um aspecto da multimodalidade. Mas, com os avanços tecnológicos, as pessoas puderam (e podem) criar textos em que a multimodalidade é uma marca dos novos gêneros textuais. Então, o que a pedagogia dos multiletramentos destaca é uma preocupação maior com as diferentes formas de linguagens usadas nos textos, principalmente porque eles podem ser usados nas redes, propagando ideias em proporções intermináveis.

Nesse contexto, a multimodalidade deve ser incorporada às práticas de leitura como um desafio para entendermos textos híbridos. Para a leitura de cartazes de filmes, que será abordada neste trabalho, devemos compreender como as imagens, as cores, as fontes, a posição das fotos, entre outros aspectos formais constituem o todo significativo. Portanto, é necessário trabalhar numa perspectiva multimodal porque ela vai favorecer a compreensão de vários textos, não apenas daqueles que são utilizados na disciplina Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas, uma prova disso é que:

No domínio educacional, ao olharmos para os gêneros textuais com os quais professores e alunos interagem em aulas de física, matemática, biologia, geografia, história, por exemplo, constataremos uma diversidade de recursos semióticos (desenhos, símbolos científicos, cores, gráficos, etc.) que se manifestam como traços textuais característicos, ou seja, “necessários” para o processamento da informação em tais ciências; visto que esses recursos traduzem a insuficiência do uso exclusivo dos recursos linguísticos para satisfazer as necessidades cognitivas e comunicativas da ciências (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 44).

Apesar da variedade de textos e de recursos que o professor pode utilizar em suas aulas, não se pode dizer que isso seja suficiente para que ele trabalhe numa perspectiva para os multiletramentos; pois uma coisa é ter acesso à multimodalidade; outra, é compreender o seu funcionamento.

Os motivos que justificam uma pedagogia dos multiletramentos são vários, mas destes podemos afirmar que “A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, música, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas, se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico” (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013, p. 19). Em suma, praticamente todos os campos da atividade humana possuem algum aspecto que se relaciona com a multimodalidade.

Toda essa simbiose da linguagem sempre existiu, mas, devido às mudanças sociais das últimas décadas, provocadas pela democratização das novas tecnologias e pelo acesso à comunicação, elas têm sido ainda mais evidentes. Nesse contexto, falar de multimodalidade é também falar de novas tecnologias, principalmente das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Ou seja, explorar textos híbridos com sons, imagens, gráficos, fotos, vídeos, entre outros recursos, é um convite à descoberta de novas possibilidades de construções textuais no espaço da sala de aula.

Tal desafio tem uma longa trajetória de pesquisa pela frente, visto que ainda temos muitas dúvidas e nem sempre a forma como as novas tecnologias são aplicadas pedagogicamente se traduzem, de fato, em novos métodos de ensino nem resultam em bons resultados. Na maioria dos casos, apenas se usam antigos métodos para as novas linguagens.

Esse paradoxo não tem contribuído para as rupturas com os problemas da aprendizagem. Para romper esse padrão, acreditamos que é necessário ir além da compreensão do fenômeno da multimodalidade, ou seja, devemos criar situações nas quais, de fato, possamos aplicar a teoria na prática. Um dos caminhos que o professor pode optar a esse respeito é a

construção de Objetos de Aprendizagem (OAs) que sejam criativos, eficientes e aplicáveis em diferentes contextos escolares

Assim, o uso desses recursos pode ser visto como uma saída para a efetivação da multimodalidade nas nossas aulas de leitura desde que o professor tenha fins claros de como utilizá-los. Esses objetos se aplicam, de forma geral, “[...]como uma proposta de aprendizagem que possibilita aos professores dinamizar suas ações pedagógicas, a fim de beneficiar a compreensão do conteúdo a ser abordado” (FERREIRA; CABRAL, 2011, p. 3).

Os OAs já trazem em sua concepção inicial um convite a explorar diferentes linguagens e podem ser construídos como vídeos, jogos, aplicativos, *software*, entre outros produtos. Na concepção de Silva (2015), eles modificam o modelo de texto tradicional, impresso e linear, e passam a compor novas estruturas multimodais. A estreita relação entre a linguagem eletrônica e a capacidade de criação e interpretação do leitor pode ser explorada como um recurso pedagógico quando o aluno faz uso de um OA.

Para a escola, perceber o fenômeno da multimodalidade como inerente à sociedade é uma escolha que o professor deve realizar para aproximar sua prática da linguagem à realidade dos alunos. Além disso, é também uma oportunidade de ela superar as metodologias instauradas no processo de aprendizagem que reduz o ensino da disciplina Língua Portuguesa à dicotomia do “certo” e do “errado”.

A conscientização de que os textos multimodais já é um fato no ambiente escolar é parte da pedagogia do multiletramento. Dentro dos programas governamentais, destacamos o repositório criado pelo MEC para divulgação de OAs relacionados à Educação Básica². Há outros *sites*, também criados para esta mesma finalidade, que visam auxiliar os educadores em suas atividades docentes: Portal do Professor, TV escola, Túnel das Mídias e tantos outros, que possuem uma infinidade de gêneros multimodais como de *softwares* educativos, objetos de aprendizagem, vídeos, textos e muito mais, são exemplos de iniciativas governamentais de repositórios educativos disponíveis a professores e a alunos que podem proporcioná-los uma experiência mais dinâmica com o conhecimento.

Esses repositórios disponibilizam recursos que precisam de um usuário multiletrado e que tenha uma formação crítica do uso das tecnologias em sala de aula como espaço de convergência de múltiplas linguagens. O uso delas já faz parte das avaliações nacionais propostas pelo programa do Governo Federal que prioriza a exploração de textos multimodais,

² O site do MEC: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>. Acessado em 15 de fev. 2017. Este site está disponível para todos e está sempre sendo atualizado com novos OAs.

seja para o ensino médio, como a prova do ENEM, seja para o ensino fundamental, como a Prova Brasil:

Vejamos o caso do texto seguinte (o texto 1) que exemplifica a necessidade da leitura multimodal como uma prática interpretativa. Essa charge foi explorada em uma questão que faz parte de uma avaliação para alunos do ensino fundamental dois. Neste descritor, a união do texto verbal com o visual forma a compreensão do texto como um todo.

Texto 1



Fonte: Prova Brasil³

A leitura do aspecto visual ou do verbal, separadamente, não constrói o significado do texto. Isso quer dizer que a interpretação dessa charge deve levar em consideração a linguagem verbal e também a não verbal, além do conhecimento de mundo do aluno para fazer as inferências sobre o texto e perceber a ironia presente nesse tipo de gênero textual. A utilização dos postulados da GDV, que serão vistos no momento dos estudos dos cartazes de filmes, vai evidenciar como as imagens constroem diversos significados nos textos multimodais. As situações sociais que exigem essa integração de linguagens não são poucas. Para Amarilha:

Os textos multimodais podem ser constituídos da linguagem verbal, visual, gestual, tátil, sonora. Essas manifestações textuais em multimodalidade podem ser encontradas nos hipertextos, por exemplo, para cujos movimentos de leitura o leitor imita o pesquisador em busca de suas fontes, de esclarecimentos e vai assim construindo o seu percurso leitor, ou de produção de sentidos (2010, p. 6).

³ Disponível em < http://download.inep.gov.br/download/saeb/matrizes/8serie_port/8portugues_topicoII.pdf > acesso em: 22 de fev. 2017.

Como se percebe, os textos multimodais pedem um leitor ativo, que compreenda os aspectos formais, discursivos e ideológicos dos textos. Consequentemente, esse sujeito passa a perceber que as práticas de multiletramentos são também atitudes que formam a visão que ele tem de si e da sociedade como um todo.

Não tem sido tarefa simples promover o ensino numa perspectiva multimodal porque o professor ainda se percebe preso a alguns fatores, dos quais podemos citar o livro didático e o programa de ensino. Contudo, superar a imposição e desenvolver o senso crítico é uma tarefa que o discente constrói quando ele compreende que todo elemento do texto deve ser cuidadosamente analisado. Apesar das aparências, mesmo um texto com “boas intenções” esconde discursos preconceituosos que excluem uns valores em favor de outros.

Texto 2



Fonte: Fórum⁴

Observando o texto 2, temos uma demonstração do que estamos falando sobre a questão de proporcionar ao aluno uma competência que supere a leitura enquanto superficialidade.

Esse texto (o texto 2), que faz parte das 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano, se analisado por uma perspectiva tradicional como um texto harmonioso, dá destaque para o espaço da mulher nas tarefas domésticas. Todavia, por um olhar feminista crítico, identificamos uma postura machista, que não deixa de reforçar o olhar preconceituoso como muitas pessoas veem as mulheres, isto é, simplesmente como uma dona de casa destinada

⁴ Disponível em <<http://www.revistaforum.com.br/2015/03/25/as-10-propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano/>>. Acesso em 22 de jan. 2017.

aos afazeres domésticos. Neste sentido, as inferências que o discente faz sobre o texto estão sujeitas a uma série de variáveis, o que lhes permite desvendar as ideologias dissimuladas nos textos apesar da aparente neutralidade deles. Sendo assim:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimentos, com o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo que o leitor consegue construir o sentido do texto (KLEIMAN, 2013, p. 15).

Assim, não basta apenas explorar o uso de textos visuais, ou de textos multimodais, a pedagogia do multiletramento também necessita de um leitor que faça julgamentos, que saiba decifrar as mensagens ocultas que se “escondem” nos discursos aparentemente “bem-intencionados”. Tendo em vista a abrangência que os textos multimodais assumem, torna-se fundamental uma pedagogia crítica do multiletramento, para que possamos proporcionar a formação de um leitor consciente para o uso da linguagem, principalmente em um universo de linguagem digital, sem perder a visão crítica do processo de comunicação. Esse desafio passa também pela formação do cidadão, como uma pessoa que repudia qualquer tipo de preconceito que insiste em desqualificar mulheres, negros e sujeitos de diferentes orientações sexuais, por exemplo.

Há diversas ações governamentais que tentam pôr fim a esse tipo de publicidade que reforça algum ponto de desigualdade de gênero. Nesse contexto de luta, as propagandas de natureza machista, que exploram a visão de mulheres submissas aos homens, protetoras do lar e da família, precisam ser constantemente questionadas e rejeitadas como um padrão cultural naturalizado.

Portanto, para a leitura dos textos multimodais, faz todo sentido se discutir o papel do leitor, pois, se com os textos verbais os valores discursivos, históricos e ideológicos dos textos são deixados à margem; o que dizer dos textos que são criados por linguagens mistas? Que eles obrigam o leitor a ter novas posturas, pois:

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias aprendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (AGUIAR, 2013, p. 153).

Na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos, torna-se importante fazermos reflexões a respeito das multiplicidades de culturas que nos cercam e dos valores ideológicos que lhes dão sustentação, pois precisamos ter uma prática de leitura crítica das “produções culturais letradas”, que são textos híbridos e de diferentes campos “popular/de massa/erudito”, e se caracterizam “por um processo de escolha pessoal e política” de acordo com a coleção da qual faz parte (ROJO, 2012, p. 13).

O multiletramento está atento a novas estéticas e a novas éticas que se traduzem numa pluralidade de linguagens. Essa ética não se resume apenas ao princípio da propriedade, mas sim a um diálogo chancelado entre novos interpretantes da Web. Tal ética se baseia na recepção, na produção e nos letramentos críticos, que abrem espaço para outras estéticas e outros gostos. Devemos estar atentos às formas como os outros se manifestam a nossa volta, dando espaço para a convivência democrática de respeito aos valores intersubjetivos das pessoas que se refletem nos Direitos Humanos da sociedade em geral.

Compete ao professor, neste sentido, trabalhar com os textos numa perspectiva que desmascare as ideologias que o texto procura ocultar. Isso se traduz numa atitude crítica e reflexiva que ele, enquanto educador, deve assumir diante de qualquer tipo de linguagem, para daí mostrar aos alunos que a leitura de um texto compreende a união dos elementos visuais e dos elementos verbais, acrescido de fatores históricos e culturais.

Com o advento das novas tecnologias, essa tarefa torna-se ainda mais imprescindível, pois a abrangência que os textos possuem, atualmente, ultrapassam as barreiras do tempo e do espaço em questões de segundos. Dessa forma, quando a linguagem visual e digital for explorada no processo de formação de leitores, devemos nos ater ao processo de formação crítica desse leitor. Não basta ser um nativo digital, é necessário ter uma visão crítica e questionadora dos valores impostos.

1.3.Potencializando a interação com os OAs

As diversas situações de ensino proporcionadas pelas novas tecnologias têm trazido outros desafios sobre a tarefa de ensinar. Em função dessas novas perspectivas, tem-se pesquisado maneiras de promover práticas de ensino-aprendizagem que valorize o processo colaborativo dessa prática. Nesse contexto, as pesquisas estão voltadas para a criação de metodologias e de recursos que possam dinamizar a aula e proporcionar um protagonismo

maior do aluno para que ele possa, em certa medida, construir sua aprendizagem de modo mais flexível e adequado aos seus propósitos.

Para Leal (2009), é na interação do sujeito com outras pessoas e com o meio que ocorre a aprendizagem, pois, à proporção que interagimos, vamos construindo hipóteses, avançando nos conceitos e adquirindo o conhecimento. Mediante o advento das novas tecnologias e da internet, essa interação é cada dia mais ampla. Isso tem despertado os interesses das pessoas para a criação de recursos que possam aproveitar essa dinâmica social. Dentre as várias opções criadas, temos como possibilidade o uso dos Objetos de Aprendizagem (OAs) com os quais a interação acontece e com os quais o professor pode proporcionar aos alunos uma experiência diferenciada com o conhecimento. Esses objetos tanto podem ser usados como meio para a aprendizagem como também podem ser desenvolvidos por alunos ou professores. A produção de um material didático de aprendizagem feito pelos próprios alunos é muito importante para a construção do conhecimento. Sendo assim, o uso dos princípios que envolvem práticas de letramentos se explica pela utilização de computadores, *softwares*, aplicativos de celulares, jogos, vídeos etc.

Todos esses recursos tecnológicos podem ser úteis à aprendizagem dos alunos, pois com eles o professor pode criar aulas mais atraentes e interativas, corroborando com o preceito de que o letramento para a pluralidade não se resume mais ao letramento para a escrita ou para a leitura em materiais impressos. Lemke (2010) deixa isso claro e alerta que faz um bom tempo que as tecnologias do letramento não são tão simples quanto a caneta, a tinta e o papel. E na era da imprensa, assim como antes dela, o letramento raramente esteve atrelado de forma estrita ao texto escrito.

É nesse cenário que a utilização dos OAs se apresentam para responder a vários objetivos que se propõem para uma educação mais democrática e interativa. Com eles, as possibilidades de se produzir e de se ter acesso ao conhecimento são tantas que se torna até difícil padronizar esses objetos de aprendizagem. Para Araújo (2010), não há ainda uma definição consensual a respeito do que é um Objeto de Aprendizagem devido à novidade das discussões sobre o mesmo. Contudo, ela ressalta que qualquer recurso digital que possa ser utilizado como suporte de ensino pode ser considerado um OA.

Entretanto, por mais que os OAs possuam classificação ainda incerta, sendo chamados por uns de Objetos de Aprendizagem (OAs) e por outros Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs), o que se deve levar em consideração mesmo é a importância deles para a aprendizagem e como eles favorecem as práticas de multiletramentos no processo de ensino da Educação Básica.

Dos vários OAs que existem atualmente, um exemplo de um deles que tem apresentado bom proveito para a escola são os vídeos. Esse tipo de recurso combina o verbal e o visual, sincronicamente. Além disso, o ato de construção de um vídeo representa uma oportunidade dada ao aluno para que ele compreenda como a multimodalidade funciona. O uso de computadores portáteis ou de *Smartsphones* tem facilitado a produção de vídeos amadores e pedagógicos, o que significa dizer que o aluno já tem contato com novas linguagens. Essa tecnologia que faz parte do cotidiano do aluno pode ser usada como um primeiro passo para construção de OAs. Silva e Oliveira (1981, p. 3) afirmam que as novas tecnologias, através dos inúmeros recursos midiáticos, minimizam possíveis problemas de compreensão e desinteresse dos alunos, oportunizando um aprendizado mais real e atraente.

Diante dessa realidade, o desafio para o professor é transformar a informação digital em letramento digital, ou seja, tanto ele quanto os seus alunos devem procurar compreender a importância dos OAs na aprendizagem dos conteúdos. Isso porque, atualmente, é muito comum que os OAs estejam presentes em praticamente tudo que as pessoas utilizam em termos de linguagem: jogos, sites temáticos, apresentações, livros virtuais, imagens e vídeos interativos. Eles não só tornam o conteúdo mais atrativo e sintético, como também permitem ser acessados facilmente pelas pessoas, basta que esses recursos sejam disponibilizados na internet, por exemplo.

Aquilo que aprendemos nas escolas, com a orientação dos professores, também pode ser facilmente aprendido por meio dos OAs. Claro que a figura do professor foi e será fundamental, e isso não descaracteriza a importância que os OAs possuem, pois, os objetivos deles não é superar a importância do docente para a aprendizagem dos alunos, mas sim agregar recursos à educação para que a aprendizagem aconteça. No caso do vídeo educativo, percebe-se que eles chamam a atenção dos sujeitos porque lidam com o nosso sensorial. Assim Moran define que:

O vídeo parte do concreto, do visível, do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos (1995, p.1).

Foi pensando por esse caminho que o produto para este TCF, como proposta para ser aplicada em sala de aula, foi a criação de um vídeo. O fato de, normalmente, um vídeo ser

constituído por uma linguagem híbrida e de apresentar uma série de características muito interessantes, permite aos alunos que eles aproveitem nesse recurso várias abordagens pedagógicas. Um exemplo de como isso acontece diz respeito tanto a criação como a divulgação de vídeos na internet. Sites como *Youtube*, *vimeo*, sites de universidades ou institutos de ensino não só oferecem vídeos pedagógicos aos seus usuários como também tornam o conhecimento mais acessível e democrático. A esse respeito, Garcia-Canclini (2008[1989]) define que a produção cultural apresenta um processo de desterritorialização, descoleção e hibridização, o que significa dizer que cada sujeito pode organizar sua própria coleção principalmente por causa das novas tecnologias.

Esses conceitos, em termos mais simples, nada mais são que o fato de uma mídia digital, um vídeo, por exemplo, pelo princípio da desterritorialização poder ser veiculada em mais de um suporte através de algum canal de envio de informações, como acontece através da internet e como tem acontecido com o gênero textual cartaz de filme. No passado, esse gênero só era veiculado em locais públicos ou afixados em paredes de salas de cinema, por exemplo. Hoje é possível encontrá-los na internet em diferentes redes sociais: *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* ou *sites* que propagam esse tipo de gênero textual.

Pelo princípio da descoleção, cada pessoa pode fazer sua própria coleção de textos, montar pastas em computadores, nas “nuvens” (armazenamento virtual) etc. Isso permite, por exemplo, a pessoa baixar vídeos-aulas em seu computador, arquivos, livros, jogos e muito mais, além de montar seus vídeos pessoais compartilhando o processo de aprendizagem.

Como já destacado, os textos digitais são híbridos com diferentes linguagens. Sendo assim, pelo princípio da hibridização, tem-se o exemplo de que a criação de OAs permite aos sujeitos, por meio de *softwares*, mesclar linguagens, editar textos, fotos, vídeos etc. Essa tem sido uma prática muito comum quando se observa os jovens utilizando aplicativos de celulares para fazer montagem de vários arquivos em um único, essa é uma prática muito comum nos vídeos.

Quando se pensa na contribuição que as novas tecnologias podem oferecer às pessoas, percebe-se que, assim como os vídeos, existe um leque de outros gêneros textuais que também oferecem bons resultados se bem empregados em sala de aula. O interessante é que a relação deles com as novas tecnologias é sempre mais evidente, do mesmo modo, percebe-se que a utilização das imagens na composição textual segue essa mesma lógica. Isso tem permitido aos educadores o entendimento de que: “Os meios de comunicação informática, revistas, televisão, vídeo têm atualmente grande poder pedagógico visto que se utilizam da imagem e também apresentam conteúdo com agilidade e interatividade” (SERAFFIM; SOUZA, 2011, p. 24).

Desse modo, os gêneros textuais multimodais, bem como os OAs, potencializam o ensino porque traduzem o conhecimento de modo mais atrativo e dinâmico, o que permite um envolvimento maior do aluno com o conteúdo a ser aprendido. Levando em conta a pedagogia dos multiletramentos e o processo colaborativo que o uso das tecnologias traz para a aprendizagem, uma das atividades propostas neste TCF utiliza um vídeo como suporte para a aplicação da teoria da Gramática do Design Visual. A utilização desse recurso foi uma alternativa criada para facilitar a aplicação das atividades propostas aos alunos. O texto seguinte (o texto 3) é a tela de abertura desse vídeo utilizado em sala de aula

Texto 3 – Vídeo interativo sobre a teoria da GDV



Fonte: o autor⁵

Esse vídeo traz uma linguagem que se aproxima de um jogo eletrônico. As personagens já fazem parte de um *software* e foram exploradas com a finalidade de divulgar os conceitos da GDV. Nós criamos o roteiro e inserimos as vozes, os movimentos, os cenários e uma série de outros recursos para a construção desse OA para transformá-lo em um recurso pedagógico.

A utilização de um recurso dessa natureza corrobora com a dinâmica social e com os processos de interação, pois ele permite que o professor combine som, imagem e texto num único arquivo. Isso demanda uma sincronização das falas com os gestos dos personagens, do cenário escolhido, da postura do personagem que fala, do tempo da transição das imagens e de

⁵ Este vídeo foi montado a partir de um software oferecido na internet denominado *Goanimate*. Trata-se de um software para a criação de vídeos-animação.

muitos outros detalhes. Claro que o OA, por si só, não é suficiente para promover o multiletramento, mas ele é um recurso que o educador pode usar para dar mais dinamismo a sua aula, deixando-a mais convidativa, mais atraente.

Dentro dessa realidade, os OAs ainda permitem a formulação de uma interação contínua na rede de computadores, basta que os textos criados sejam compartilhados em rede. A isso chamamos de desterritorialização, consoante conceito já abordado neste texto. Essa desterritorialização e compartilhamento de ideias é fundamental para um processo de aprendizagem e tem como meta os multiletramentos e a difusão das multiculturalidade. Nesse contexto de informação e de comunicação em rede, “devemos definir “cultura” não como “erudição”, nem como antítese das dimensões “populares” e “massivas”, mas como “mesclas conflituosas” resultantes de processos dialógicos de “negociações” (materiais simbólicos) e de “interesses diversificados” (individuais e coletivos) entre classes sociais, segmentos populares e estilos de vida (ROJO, 2013, p. 8).

Aproximar pontos de vistas, redefinir conceitos, mesclar informações, tudo isso faz parte da metodologia que explora a criação de vídeos como forma de aprendizagem. No capítulo seguinte, aprofundaremos alguns conceitos acerca da Gramática do Design Visual como uma proposta de multiletramento.

CAPÍTULO II

A GDV E O LETRAMENTO VISUAL

Este capítulo apresenta os principais conceitos da Gramática do Design Visual como arcabouço teórico fundamental para a leitura de imagens. Nosso intuito é fazer um estudo mais aprofundado dos conceitos centrais dessa teoria, buscando uma aproximação com as perspectivas das multimodalidades da linguagem híbrida da cultura digital.

No primeiro momento, exploraremos os conceitos da GDV para ampliar o ângulo de leitura das imagens. A partir disso, o letramento visual nos convida a seguirmos os movimentos propostos pelas imagens e suas relações com a proposta dos cartazes de filmes.

A disseminação cada dia mais crescente dos gêneros heterogêneos nas redes sociais reforçam nossa proposta de um letramento visual. Para isso, partimos da concepção de linguagem como uma prática social multimodal, na qual todos os gêneros textuais devem ser explorados, pois “as práticas de letramento baseadas nos gêneros também podem ser instrumentos para a construção coletiva de conhecimento. Quanto mais for possível definir as dimensões ensináveis dos gêneros, melhor eles serão aprendidos pelos estudantes” (SILVA, 2015, p. 208).

Especificamente, propomos uma reflexão sobre as possibilidades de uso das teorias da GDV para melhor explorar a linguagem híbrida do cartaz de filme. Afinal, além de combinar a linguagem verbal e a não verbal, ele também é um gênero textual de fácil acesso para os dias de hoje, pois é facilmente encontrado na internet. Além disso, por meio da leitura de cartazes de filmes (e com a ajuda das categorias de análises da GDV), o educador vai se apropriar de conceitos que podem ajudá-lo na interpretação de outros gêneros que também possuam linguagem mista.

A teoria principal para essa parte do projeto vem de Kress e van Leeuwen (1996), pioneiros no estudo dos textos multimodais e precursores da teoria da multimodalidade. Todas as categorias de análises realizadas nos cartazes de filmes são feitas com base na GDV. O objetivo desse estudo é sugerir ao professor que ele perceba a relevância das práticas de multiletramentos para uma leitura mais ampla dos gêneros híbridos e como as imagens contribuem para a construção de tais gêneros.

Como fundamentação para esse capítulo, temos Magalhães (2013), Santos (2011), Moraes (2011), Andrade (2015), Melo (2016), Oliveira (2011), Almeida (2012) e muitos outros estudiosos da multimodalidade que irão nos proporcionar um vasto conhecimento a respeito da

multimodalidade e de como os cartazes de filmes podem ser lidos a fim de oferecer ao leitor subsídios para que ele possa desenvolver habilidades para os multiletramentos.

2.1. Os movimentos dos textos visuais

A GDV propõe uma abordagem de leitura bem interessante para o estudo dos textos visuais multimodais. No entanto, não se pode e nem se deve imaginar uma atitude passiva do leitor diante desse tipo de texto. Por isso, exploramos a GDV como um suporte teórico através da análise de cartazes de filmes. Da teoria utilizada neste estudo, resultou a criação de um OA que explora diferentes aspectos da multimodalidade do gênero cartaz de filme.

As atividades de leitura para esse tipo de gênero textual pressupõem aquilo que Aguiar (2013, p. 153-154) espera dos leitores: participação, interferência na construção dos sentidos, preenchimento dos espaços da obra a partir do imaginário do próprio leitor, etc. Assim, esperamos um leitor capaz de se posicionar criticamente frente ao texto analisado. Brandão (1994, p. 87) também enfatiza que cada leitor tem sua história, um conhecimento de mundo e um conhecimento linguístico, isso lhe permite interagir com a obra preenchendo as incompletudes que o texto possui, seguindo o caminho do autor, o que o torna um coenunciador.

Para a leitura de cartazes de filmes, espera-se que o leitor compreenda o valor discursivo que esse gênero possui enquanto veículo que propaga discursos, ideologias, valores e, principalmente, persuasão. Isso porque o cartaz informa e convida o leitor a assistir a um filme. Esse duplo movimento pode ser explorado quando aplicamos alguns princípios da GDV à análise de cartazes de filmes. A esse respeito, Teixeira (2008, p. 9) salienta que o cartaz de filme apresenta um modo próprio de composição formado por recursos visuais e verbais que veiculam objetivos de uma situação de comunicação. Um desses objetivos se traduz na promoção do filme, portanto, há um apelo ao público leitor do cartaz.

Além disso, esse gênero textual dá sustentação à divulgação de produtos tanto pelos aspectos comerciais, como pelo estilo artístico do filme. Portanto, consumo e identificação do leitor se confundem entre os objetivos do cartaz. Para Moraes (2011, p. 23), a configuração visual do gênero cartaz de filme, ou pôster de filme, se constitui num elemento de extrema importância para a identificação do público-alvo. Sendo assim, as fotografias dos atores, a representação de cenas, a constituição do título do filme e outros elementos presentes nesse gênero textual funcionam como pistas para que o leitor do cartaz queira assistir ao filme.

Essas especificidades próprias do cartaz de filme não podem ser ignoradas. Os multiletramentos devem ser explorados tanto pela perspectiva do público-alvo, como pelo estilo estético do filme. Como uma “estrutura visual”, o cartaz de filme traz imagens que “apresentam diferentes propósitos, podendo estar veiculadas à informação, ao entretenimento, ou à publicidade.” (MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Além da extensa utilização dos cartazes para a divulgação dos filmes, também se utilizam esse gênero para divulgação de eventos como feiras, peças teatrais, etc. Percebe-se que, para a finalidade para a qual eles foram inventados, os cartazes cumpriram bem o seu papel e continuam cumprindo. Isso é importante porque demonstra o quanto eles representam para a linguagem enquanto gênero persuasivo. Contudo, devido à excessiva importância dada aos estudos linguísticos dos elementos formais dos textos escritos, principalmente por causa da gramática normativa, tem-se percebido que os gêneros textuais multimodais ainda representam uma parcela muito pequena dos estudos da linguagem. Contudo, sabemos que os cartazes de filmes, assim como outros gêneros afins, apresentam especificidades que condensam mais de um tipo de linguagem, portanto, eles exigem do aluno uma compreensão que está além da gramática normativa.

Na tentativa de criar um método de leitura que explorasse essas particularidades, buscamos apoio nas propostas da GDV para selecionar alguns conceitos multimodais que podem ser aplicados no processo de leitura e interpretação de um cartaz de filme. Conforme Kress e van Leeuwen (1996), as estruturas visuais não são apenas representações da realidade, pelo contrário, elas as reproduzem, isso acontece com a produção de imagens que são veiculadas aos interesses das instituições sociais. Por causa disso, uma estrutura visual nunca é puramente formal, ela possui uma dimensão semântica profundamente importante.

O estudo da imagem proposto por Kress e van Leeuwen compreende a dimensão semântica da linguagem como um recurso significativo, discursivo e funcional. Essa perspectiva é pautada pelas concepções provenientes da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) para o estudo do texto verbal. As relações de semelhanças entre a teoria da GDV e a teoria da LSF estão caracterizadas no quadro seguinte.

Quadro 1 – As metafunções na LSF e suas correspondentes na GDV

Halliday	Kress & v. Leeuwen	
Ideacional	Representacional	Responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem. Indica em outras palavras, o que nos está sendo mostrado, o que se supõe esteja “ali”, o que está acontecendo, ou quais relações estão sendo construídas entre os elementos apresentados.
Interpessoal	Interativa	Responsável pela relação entre os participantes, é analisada dentro da função denominada de função interativa (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), onde recursos visuais constroem “a natureza das relações de quem vê e o que é visto”.
Textual	Composicional	Responsável pela estrutura e formato do texto, é realizada na função composicional na proposição para análise de imagens de Kress & van Leeuwen, e se refere aos significados obtidos através da “distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem”.

Fonte: (SANTOS, 2011, p. 211)

Dada a importância das imagens na vida das pessoas, é fundamental que os conteúdos trabalhados nas escolas não reneguem ao aluno a compreensão do texto visual. A análise desse componente da linguagem é uma forma de compreender como os textos multissemióticos representam alguns aspectos das relações de interação das pessoas. Diante dessa constatação, Kress e van Leeuwen propuseram a criação de uma gramática para a leitura de imagens: a GDV.

Tamanho, cor, profundidade, saliência, saturação, etc., são alguns recursos que, normalmente, são usados para divulgar uma imagem. Esses aspectos textuais da imagem vão além do valor comunicativo, pois, às vezes, traduzem aspectos estéticos e ideológicos. Por transmitirem mensagens e valores diversos, Kress e van Leeuwen (2006 [1996]) entendem que as imagens se articulam em composições visuais também produzindo significados ideacionais, interpessoais e textuais. Assim como a linguagem verbal, elas atuam como forma de representação, negociação de identidades e relações sociais.

A leitura dos gêneros multimodais que possuem elementos visuais, para Vieira (2015, p. 90), compreende o fato de que a sociedade tem se mostrado cada dia mais sensível ao apelo da imagem. Além de dinamizar o processo de leitura, as imagens interferem na interpretação dos sentidos de um texto que passa a ser explorado por meio das semioses multimodais. Nesse contexto, este trabalho aborda a leitura de cartazes de filmes mediante os preceitos da GDV por acreditar que a imagem é tão importante para a linguagem quanto quaisquer outros signos, quer sejam linguísticos ou não.

2.2. As metafunções da GDV

Partindo das possibilidades de leituras propostas pelas semioses multimodais de um cartaz de filme, exploramos as contribuições da GDV para mostrar como esse gênero pode ser lido e como isso pode favorecer a ampliação da interpretação do leitor diante de um texto multimodal. De acordo com Dias (2015, p. 311), na sociedade atual, executamos tarefas com textos cada vez mais multifacetados, precisamos, assim, ler nas entrelinhas, questionando as possibilidades de sentidos de um texto multimodal. Neste sentido, por mais que a GDV possa apresentar uma teorização complexa, principalmente para os leitores iniciantes, a interpretação das imagens exige do leitor que ele complemente a teoria com a sua experiência sociocultural na busca de um sentido mais coerente para o texto.

Quadro 2 – Representação das metafunções

Metafunções da GDV	Recursos e Subdivisões das Metafunções da GDV			
Representacional	Representações Narrativas		Representações Conceituais	
Interativa	Contato	Distância Social	Perspectiva	Modalidade
Composicional	Valor da Informação	Saliência	Estruturação (<i>Framing</i>)	

Fonte: (MORAES, 2011, p. 327)

A leitura do quadro anterior (quadro 2) exemplifica que as imagens representam várias funções em um texto. Como se observa, a GDV é composta de metafunções que possuem subtópicos que se subdividem em outros. Na medida do possível, procuraremos falar de todas as categorias de análises que eles representam. Cabe destacar que, apesar de ser uma abordagem sofisticada e exigente em sua execução, acreditamos que explorar os detalhes dessa concepção possa facilitar a aplicação de alguns aspectos da interpretação de um texto multimodal. Toda essa teorização é um pouco densa, mas para a compreensão da teoria da GDV, ela é necessária.

A primeira das metafunções é *a metafunção representacional*. Ela representa as estruturas visuais e “sumariamente, vemos o que está sendo representado visualmente, ou seja, “o quê e/ou quem, quando e onde” a interação ocorre” (MORAES, 2011, p. 326). Assim, ela nos pede que deciframos especificamente a imagem que estamos analisando, pois ela é “responsável pelas estruturas que constroem visualmente a natureza dos eventos, objetos e participantes envolvidos, e as circunstâncias em que ocorrem” Moraes (*op. cit.*).

Ela se subdivide nos seguintes subtópicos que estão caracterizados no próximo quadro, (quadro 3). O aspecto mais relevante dessa metafunção é a relação que os participantes das imagens estabelecem com os leitores, ou seja, a interação entre Participante Representado ou PR (o elemento visual que aparece na imagem) e Participante Interativo ou PI (o elemento de fora da imagem, o leitor, o espectador).

Quadro 3 – Processos narrativos

<i>Metafunção Representacional</i>		
	TIPO DE PROCESSO	TIPOS DE PARTICIPANTES
Processos Narrativos (Participantes ligados por vetores)	Processo de ação	<i>Ator</i> : participante do qual emana o vetor, que pratica a ação
		<i>Meta</i> : participante para o qual se direciona o vetor, que sofre a ação
	P. de reação (ação de olhar)	<i>Reator</i> : participante que pratica a ação de olhar
		<i>Fenômeno</i> : participante (ou processo) para o qual se direciona o olhar do Reator

Fonte: (MORAES, 2011, p. 352)

Percebe-se nesse quadro (quadro 3) que há um exemplo de processo narrativo, (essa palavra, por si só, determina ação) e que ele se subdivide em outros dois processos: processo de ação e processo de reação. Assim, para cada um desses processos, temos um tipo de participante: quais sejam, o ator, o meta, o reator e o fenômeno. Destacamos o quanto essa função é importante para que o processo de leitura seja realizado conforme os movimentos propostos pela imagem. No caso do cartaz de filme, isso é fundamental para que possamos propor uma leitura em movimento desse gênero híbrido.

Dentro da perspectiva multimodal e do uso da linguagem digital, produzimos um vídeo pedagógico que explica detalhadamente essa abordagem para os que forem explorar esse

método. Esse vídeo apresenta todas estas categorias de análises no próprio formato da linguagem digital, pois há momentos em que os personagens de animação (que podem ser compreendidos como participantes narrativos) olham para o receptor, e há outros momentos em que esses personagens interagem entre si.

Assim como no vídeo, esse movimento de direção das imagens também pode ser aplicado a uma imagem estática, como em uma fotografia. A metodologia da GDV ressalta esse movimento que cada imagem propaga por seu formato. Para Kress e van Leeuwen, mesmo que se trate de uma imagem fixa, ela pode apresentar narração ou movimento. Além da descrição já definida no quadro acima, nas estruturas narrativas também temos os processos de ação, de reação, verbal e mental. Conforme o quadro seguinte, (quadro 4).

Quadro 4 – processos de ação, reação, verbal e mental

AÇÃO	REAÇÃO	VERBAL	MENTAL
Participantes que praticam ações: ator – vetor – meta Transacional Ator → Meta Não transacional Ator → ? Bidirecional Ator ↔ Meta	Participantes que olham para algum lugar: reator - vetor - fenômeno Transacional Reator → Fenômeno Não transacional Reator → ?	Balões de fala: Dizente (quem diz) Enunciado (o que se diz)	Balões de pensamento: Experienciador (quem pensa) Fenômeno (o que se pensa)

Fonte: (ANDRADE, 2015, p. 27)

Todos esses fenômenos podem aparecer unidos num mesmo cartaz de filme, permitindo ao leitor diversas possibilidades de interpretação de imagens que, *a priori*, parecem estáticas e com sentidos fixos. A GDV amplia esse horizonte de expectativa do leitor ao propor diferentes movimentos no processo de interpretação de um cartaz de filme.

Nossa meta é que a GDV contribua para uma compreensão mais dinâmica do gênero cartaz de filme, proporcionando uma ampliação do horizonte de expectativa do leitor, de modo que ele possa se tornar um leitor criativo, crítico e ativo. Essa proposta amplia as possibilidades de leitura a partir dos movimentos propostos pela imagem. Para explicarmos como estas leituras acontecem, vejamos o cartaz do filme a seguir representado pela figura 1.

Figura 1 – Cartaz do filme “Que horas ela volta? ”



Fonte: ANCINE⁶

Passemos a descrever os movimentos que a imagens nos convidam a fazer conforme a abordagem da GDV. O cartaz descrito na figura 1 expõe muito bem o que é o processo narrativo transacional, percebem-se dois Participantes Representados (PRs), isto é, as pessoas que aparecem na imagem. Um deles está sentado acariciando o outro que está no colo daquele. Notam-se as ações propostas pelo *ator* direcionadas ao *meta* por meio dos movimentos, *veto*res (descritos com setas vermelhas), feitos com as mãos sobre a testa deste. Já o *meta* curte a ação que está recebendo, ele dá um leve sorriso, com os lábios cerrados e também fecha os olhos levemente em um estado de alma que aparenta um olhar de mergulho interior, de suavidade.

Em síntese, diante do que pudemos observar; o *ator* age, e o *meta* reage, ele sente os efeitos dessa ação e parece estar bem confortável com isso. É interessante ainda notar que nesse cartaz temos também o processo de reação, pois a mulher de óculos olha para o participante que está deitado, neste caso, o *ator* passa a *reator*; e o *meta*, a *fenômeno*.

A construção visual desse cartaz mostra uma mulher cuidando de um rapaz, no título dele temos a expressão “Que horas ela volta? ”. As ações da mulher demonstradas pela leveza das mãos, o sorriso e olhar alegres dela, ao cuidar do filho da patroa que está em seu colo, sugerem ao leitor um afeto da empregada para esse jovem. Já o rapaz, deitado de olhos fechados e boca levemente sorrindo, sente-se acariciado, confortável. Tendo em vista a sinopse⁷ do filme

⁶ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/que-horas-ela-volta> > acesso em 22 de dez. 2015.

⁷ Disponível em < <http://globofilmes.globo.com/filme/quehoraselavolta/> > acesso em 21 de jan. 2017.

desse cartaz, ou mesmo o próprio filme, percebe-se que a imagem representa uma empregada doméstica que cuida do filho da patroa. A doméstica é a protagonista do filme e cuida de uma família rica até que sua filha, revoltada, chega do Nordeste e muda toda a dinâmica das relações na casa. A presença da filha da empregada na casa gera o conflito do filme, o que significa dizer que a mãe se vê obrigada entre agradar os patrões e ouvir os questionamentos da filha sobre as formas de exploração que ela, a mãe (a empregada doméstica), sofre naquela família.

A metafunção representacional ainda apresenta outras subcategorias que podem nos ajudar a interpretar melhor o cartaz. Segundo Nascimento (2011, p. 298), essa metafunção também abarca os processos classificacionais e os analíticos ou simbólicos, pois “[...] a presença de vetores não é motivada e os participantes não executam ações”. Toda essa complexidade vai depender do nível de leitura que gostaríamos de construir com a colaboração dos alunos. Como nos sugere Rojo (2012), a pedagogia do multiletramento passa pela autonomia do leitor para que ele possa acessar esses processos de leitura, sejam os semânticos, sejam os simbólicos.

Santos (2015, 42) esclarece que nos processos conceituais simbólicos estabelece-se a identidade do participante pelo que eles representam através dos atributos que chamam a atenção pelo tamanho, cores, posicionamento, uso de iluminação, etc. Assim, a leitura de cartazes também incorpora os processos subjetivos e pessoais de cada leitor quando ele deve reunir todos esses elementos para a compreensão do texto multimodal.

Tais opções de leitura podem ser atributivos ou sugestivos. No caso dos traços atributivos, destacam-se alguns aspectos das imagens a partir do olhar do leitor que privilegia o tamanho exagerado ou reduzido, a iluminação, ou foco, entre outros aspectos. Assim, no processo de leitura atributivo, as saliências que destacam partes da imagem são elementos muito importantes, pois destacam um elemento dela em relação aos demais.

Já a interpretação dos traços sugestivos exige uma participação maior do leitor. Esses processos sugestivos funcionam como uma falta de detalhes que proporcionam mais abertura para as interpretações. Vale ressaltar que a imagem pode apresentar uma estrutura complexa com mais de um processo estrutural, o que é muito comum. Vejamos como estes conceitos se aplicam com base no cartaz do filme seguinte, figura 2.

Neste cartaz, percebemos que o homem do centro aparece em destaque devido a um efeito de foco. Seus atributos, apesar de não estarem muito evidentes, se sobressaem aos atributos dos demais participantes, pois até mesmo os que estão na frente dele, aparecem desfocados. Percebe-se claramente que o cartaz revela que o homem do centro (aliás, o fato de ele estar no centro é outro indicador de sua importância sobre os demais) indica que ele deve

ser visto como o mais importante, a figura de destaque.

Figura 2 – Cartaz do filme “O homem das multidões”



Fonte: ANCINE⁸

Olhando-se para o título do filme, formado por pontinhos, percebe-se que esse recurso do pontilhado corrobora para a ideia de diversos pontos da multidão. Neste caso, o PR do centro da imagem pode ser considerado como formado por um processo atributivo, já os outros participantes que aparecem desfocados, como sugestivos. Ou seja, enquanto o homem do centro se mostra mais visivelmente, os outros são apresentados embaçados, reforçando a relação de importância do homem no centro. Ao usar imagens periféricas desfocadas, o cartaz prioriza a visibilidade do participante central e nos convida a produzir uma interpretação sugestiva que põe em condições de importância diferentes o homem do centro da imagem e as outras pessoas que estão nas margens dela.

Esses detalhes criados para a composição desse cartaz devem ser seguidos pelo roteiro de interpretação proposto para uma prática híbrida de leitura. Os detalhes, aparentemente sutis,

⁸ Disponível em < <http://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/o-homem-das-multid-es> >. Acesso em 19 de mar. 2016.

dão sustentação para a ideia central de um homem perdido em um centro urbano. Essa técnica de desfocar a imagem pode ser experimentada pelos leitores. Para isso, podemos propor uma tarefa de construção de leituras atributivas e sugestivas de imagens.

Isso é possível por meio de um celular que possua nele instalados aplicativos que permitam aos seus usuários a criação, edição e divulgação de fotos, sons e vídeos. Esse movimento de explorar as técnicas propostas pela GDV torna-se um processo colaborativo, quando passamos a explorar a criatividade dos nossos alunos de produzirem cartazes. Essa atividade ressalta a importância da conexão entre o uso das TICs e das multimodalidades. Tal dinâmica aproxima a realidade educacional das práticas cotidianas dos nativos digitais. Logo, a exploração dos gêneros multimodais proporciona a formação de um leitor que vai além da língua escrita para interpretar os sentidos das imagens de forma colaborativa:

Considerando todas essas questões apresentadas e, partindo do pressuposto de que ser um leitor/escritor proficiente significa não só saber codificar/decodificar aspectos linguísticos do texto verbal (estruturas internas) e saber lidar com todas as características do contexto de produção e recepção dos textos, mas também saber interpretar todos os modos semióticos presentes no texto, entendemos que o gênero *cartaz promocional de filmes*, se bem trabalhado em sala de aula, é uma excelente oportunidade para o aluno ter contato com texto que tem grande poder de persuasão (OLIVEIRA, 2011, p.7).

O próximo aspecto das metafunções são as estruturas conceituais analíticas. Melo (2016, p. 45) relata que elas se caracterizam por relacionarem o todo com as partes. O todo é chamado de *portador* e as partes de *atributos possessivos*. Essas estruturas são classificadas como *estruturadas* quando apresentam descrições sobre as partes do todo, e *desestruturadas* quando a relação entre a parte e o todo não está explícita.

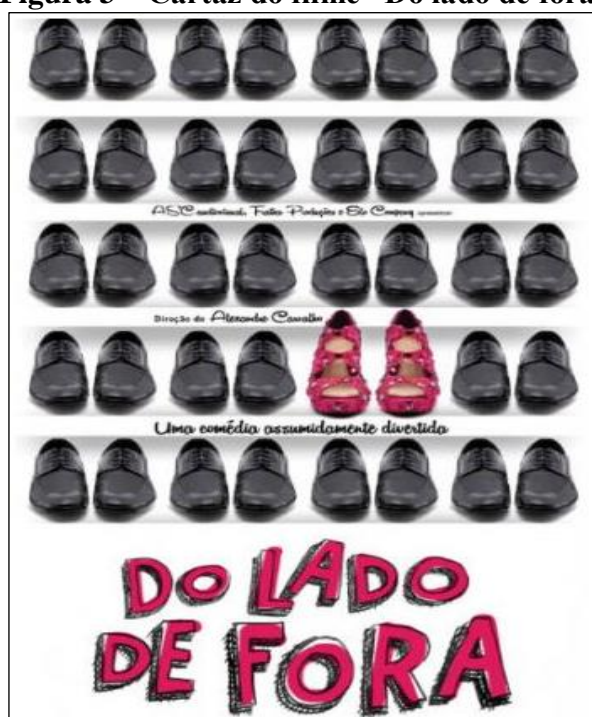
A imagem do cartaz do filme “Do lado de fora”, figura 3, trabalha com estas estruturas. Vejamos que temos um todo, um ambiente aparentando a parte interna de uma sapateira, também chamado pela GDV de *portador*, compostos por várias partes: os calçados; ou seja, estes são *os atributos possessivos*. Além disso, pode-se dizer que as estruturas são estruturadas no sentido de que os calçados se apresentam organizados, assim como de fato eles devem ser postos dentro da sapateira.

Contudo, um par de sapatos rosa aparece meio centralizado na imagem, quebrando um pouco a estrutura dela. Neste caso, o leitor é levado a se indagar sobre o porquê daquele par de sapatos rosas ali no meio dos demais. O leitor vai identificar que se trata de um sapato de mulher, pois, em nossa cultura, a cor rosa, sobretudo no que se refere a artigos de vestuários, é

uma cor utilizada, principalmente, pelo sexo feminino. De onde vem esse conhecimento? Do conhecimento sociocultural do aluno que, por fazer parte de uma sociedade, aprendeu isso durante sua vida.

Neste caso, a leitura do texto, conforme já se comentou aqui, acontece numa relação de complementariedade entre o leitor, seu conhecimento de mundo e o próprio texto em si. Isso desautoriza a leitura que decodifica. Ou seja, perceber a intencionalidade que esse par de sapatos representa, o porquê de ele estar ali exige uma compreensão que extrapola o puramente verbal. Por causa disso, numa leitura de um texto multimodal, o leitor deve possuir um papel ativo e responsivo, além de textual.

Figura 3 – Cartaz do filme “Do lado de fora”



Fonte: ANCINE⁹

A leitura do cartaz em questão (figura 3) sinaliza a atitude crítica que o leitor deve possuir, acrescido a isso, vem a teoria da GDV para fundamentar suas interpretações. Todo detalhe conta como objeto de análise em um texto multimodal, o que determina mais criticidade e percepção do leitor.

No caso desse cartaz, o leitor pode observar que sua composição foi criada em um fundo branco com duas cores: o preto e o rosa, o preto em maior quantidade, o rosa em menor.

⁹Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/do-lado-de-fora> > acesso em 21 de jan. 2017

O sapato feminino, em rosa, se encontra cercado por vários sapatos masculinos, em preto. Contudo, o título do filme, em rosa, está fora desse círculo. Estar do lado de fora é sair do meio, da opressão, pois os dois lados representam duas realidades antagônicas. Estar no lado de fora é adentrar no lado dos heterossexuais e assumir sua posição sexual.

Mais uma vez o aluno utiliza-se de seu conhecimento de mundo e daquilo que a GDV propõe para a leitura das imagens, contudo, os elementos verbais também devem ser analisados. O que a GDV propõe em termos de estudo das imagens deve ser complementado com o texto verbal quando ambos aparecerem em quaisquer textos multimodais.

Permitir que o aluno se aproprie de um texto multimodal como objeto de estudo e que ele utilize as novas tecnologias a seu favor, construindo o seu conhecimento tem se tornado uma necessidade sempre mais presente para todos. A escola democrática deve ser uma escola para um futuro, senão para ontem, em que o saber está ao alcance de todos, com suas culturas, simbolismos, valores, tanto da elite como dos marginalizados. Essa concepção de dinâmica social compreende, inevitavelmente, os recursos tecnológicos como parte de tudo que ela cria, por causa disso “É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades”. (ROJO, 2012, p. 7).

A segunda metafunção da GDV, a **Metafunção Interativa**, aborda a interação entre o Participante Representado (PR) que são os elementos demarcados na imagem, e os Participantes Interativos (PI) que se pode chamar de leitores. Nesta metafunção o texto e o leitor estão em constante interação. Segundo Moraes (2011, p. 326), essa metafunção é responsável pela interação entre os participantes e seus recursos visuais constroem a natureza das relações de quem vê e do que é visto.

No cartaz do filme posterior (figura 4), dois importantes conceitos que se referem ao olhar fazem parte dessa metafunção: os *contatos de demanda* e os *contatos de oferta*. Para Almeida (2012, p. 309), “Ao olhar diretamente nos olhos do leitor/observador, o participante representado o ‘convida’ para participar da interação. Trata-se de um *contato de demanda*’. Se, ao contrário, ele ‘se oferece’ como objeto de contemplação e/ou análise, ele estabelece com o leitor um *contato de oferta*”.

Partindo-se desses conceitos, é possível ver como o cartaz do filme “Os senhores da guerra” (figura 4) exemplifica os *contatos de demanda e de oferta*. Fazendo uma leitura dos dois PRs mais salientes, os dois homens mais destacados na imagem, percebe-se que o homem de chapéu olha para o horizonte, ele não interage com o leitor; já o outro, olha diretamente para o PI, ou seja, o espectador da imagem. Sendo assim, segundo a GDV, o participante do lado

esquerdo da imagem não estabelece interação com o leitor, já o participante do lado direito, sim.

Figura 4 – Cartaz do filme “Os senhores da guerra”



Fonte: ANCINE¹⁰

Sabe-se que é de nossa cultura manter contato com os demais, se possível, olhando-os face-a-face. Isso também representa que a comunicação não se traduz apenas em palavras, gestos, sons e imagens também comunicam. Mas por que falar disso agora? Porque o aluno necessita compreender o que as estruturas visuais representam e que elas possuem sentidos que necessitam da percepção dele para lê-las. Neste caso, o ato de leitura faz do aluno o protagonista, o sujeito que constrói o sentido do texto. Neste ponto, ele se aproxima de um pesquisador. Para Amarilha (2010, p. 6), os textos multimodais permitem que o leitor imite o pesquisador em busca de suas fontes construindo seu percurso de leitor na construção de sentidos.

Outra teoria muito interessante sobre o estudo das imagens diz respeito ao conceito de *distância social*. A depender do plano no qual os elementos são representados nas imagens, eles possuem mais ou menos distância social, consequentemente, mais envolvimento com o leitor. Para Almeida:

¹⁰ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/os-senhores-da-guerra> > acessado em 23 de set. 2016

Segundo Kress & van Leeuwen (2006), quando o participante é retratado em *plano fechado* e sua expressão facial é capturada, nos tornamos mais familiarizados com ele. Isso não acontece quando o participante é retratado em *plano aberto*, o que inclui sua imagem distanciada, de corpo inteiro, como se este fosse um tipo e não um indivíduo (JEWITT E OYAMA, 2001). Já no *plano médio* - nível intermediário entre o plano fechado e o plano aberto - inclui o participante representado até a cintura ou o joelho, indicando que a sua relação com o leitor é do tipo social. (2012, p. 310).

No cartaz do filme “A estrada 47”, (figura 5), podemos representar como estes conceitos se aplicam. Os soldados na parte inferior do cartaz aparecem em plano aberto, de corpo inteiro, neste tipo de representação, a cena vale mais que os participantes, isso nos permite dizer que os participantes – PR e PI – não se envolvem tanto. Já na parte superior, temos a imagem dos participantes da cintura para cima, ou seja, em plano médio. Percebe-se que a cena perde espaço e os PRs ganham destaque, neste caso, o envolvimento entre PRs e PIs é maior.

Refletir sobre essa questão, ou seja, sobre a imagem representada se de corpo inteiro, se de meio corpo ou apenas a face, representa uma importância muito grande para os dias de hoje, pois nunca se viu tantas pessoas buscando a autopromoção em redes sociais como o *twitter*, *Instagram*, *facebook*, etc. Para Chiarelli (2001), elas criam registros de momentos de suas vidas e tendem a manipular as imagens de seus corpos de maneira tão radical e objetiva, como se as imagens fossem mais importantes que a própria pessoa.

Figura 5 – Cartaz do filme “A estrada 47”



Fonte: ANCINE¹¹

¹¹ Disponível em < <http://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/estrada-47> > acesso em: 23 de nov. 2016

Feita esta ressalva, mostraremos agora como uma imagem se apresenta no plano fechado. Para isso, vamos utilizar o cartaz do filme “Desculpe o transtorno”, figura 6. Neste cartaz o envolvimento entre os PRs e os PIs é total, pois aqueles aparecem com a face inteira, além do mais, o PR do centro, o homem, aparece de rosto inteiro, numa posição mais destacada que os demais. Isso nos permite concluir que quanto mais o plano é fechado, maior é intimidade entre PR e PI; quanto mais o plano é aberto, menor é intimidade entre eles.

Figura 6 – cartaz do filme “Desculpe o transtorno”



Fonte: ANCINE¹²

Mas saber disso é fazer uma leitura superficial e reduzir a GDV à teorização, o que não se traduz nos objetivos dessa dissertação. Outros elementos que melhor esclarecem a significação do cartaz está no semblante dos participantes e na linha divisória/vertical no meio do cartaz, ou seja, no *vetor*.

Do lado direito, o que a GDV denomina de informações no campo do dado, temos uma parte do semblante do homem e uma parte do semblante de uma mulher. Ela com um sorriso alegre, e ele com uma fisionomia calma; já do lado esquerdo, que para a GDV representa as

¹² Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/desculpe-o-transtorno> > acessado em: 22 de nov. 2016

informações no campo do novo, temos a outra face do homem e uma face de outra mulher. Ele aparece agora com uma cara de culpado; já esta mulher com uma feição de assustada. Além disso, temos a palavra transtorno com a letra “r” invertida. O que isso significa? Muita coisa, pois o cartaz tenta passar para o leitor que o filme tem um enredo que vai falar de algo embaraçoso, de uma situação complicada. E para isso o cartaz explora, deliberadamente, recursos verbais e visuais para a construção dessa mensagem. Neste caso, os arranjos feitos com os textos verbais também podem apresentar traços da multimodalidade.

Outro conceito que vale a pena discutir para a metafunção interativa diz respeito ao ângulo no qual a imagem aparece. Ele pode ser horizontal e vertical. Os ângulos horizontais podem ser frontais ou oblíquos. Almeida (2012, pp. 310-311) afirma que nas imagens temos a perspectiva visuais que denotam as atitudes subjetivas do público leitor em relação aos participantes representados nelas. Isso acontece por meio dos ângulos frontais, oblíquos e verticais que são assim sintetizados.

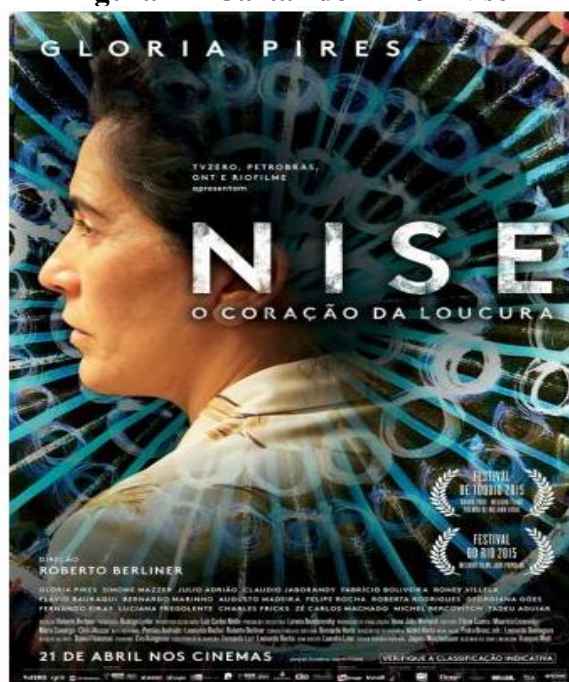
No Ângulo frontal, a atitude de envolvimento entre leitor e participante, no qual o leitor é convidado a fazer parte do universo da imagem é mais evidente. Já o ângulo oblíquo, representa um participante de perfil, numa atitude de indiferença com o leitor.

O ângulo vertical pode ser alto, médio e baixo. No ângulo alto, captamos a imagem de cima para baixo, o poder está com o leitor, o observador da imagem; no ângulo baixo, agora captamos a imagem de baixo para cima, o poder está com o participante representado na imagem. Em contrapartida, no ângulo médio ou em nível ocular, ambos, participante da imagem e leitor, estão na mesma situação de igualdade.

No cartaz do filme “Nise” (figura 7), percebe-se que a participante está no ângulo horizontal oblíquo, ou seja, de perfil, numa relação de distanciamento com o leitor. Já o ângulo do cartaz do filme já citado “Desculpe o transtorno” (figura 6) aparece com todos os participantes num ângulo frontal, proporcionando maior envolvimento entre o leitor e os participantes do referido cartaz. Além disso, todos eles estão no ângulo médio ou ocular, o que denota mais envolvimento ainda entre os leitores e os participantes do cartaz.

Percebe-se que a participante representada neste cartaz está numa posição de completa indiferença com o leitor, ela sequer mostra o seu rosto para ele. O que ela faz, na verdade, é olhar para o horizonte. Além disso, um foco de linhas azuis converge de fora para dentro, dando ainda mais importância à participante do cartaz, ou seja, ela é a estrela que quer se mostrar, mas que não está nem aí para o leitor.

Figura 7 – Cartaz do filme “Nise”



Fonte: ANCINE¹³

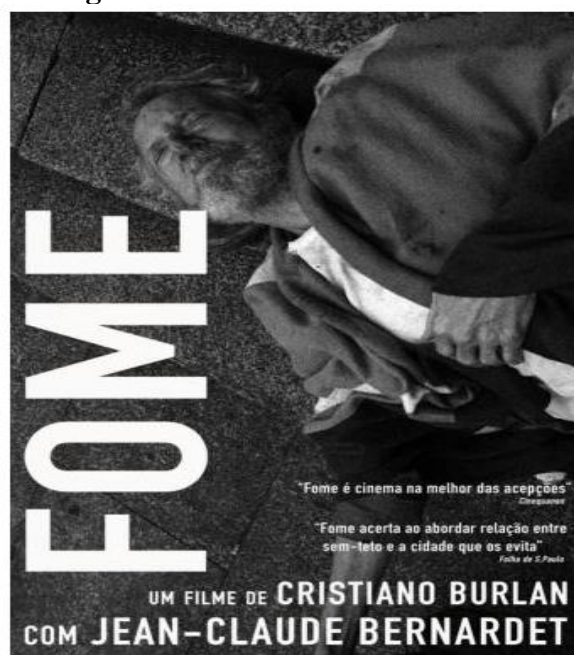
Hoje, é muito comum que os aplicativos de celulares manipulem as imagens para criar efeitos de sentido como esse. Na internet, existe uma variedade deles que pode ser baixado pelo aluno e, após isso, todo mundo sente-se um pouco artista, pois os efeitos que tais aplicativos proporcionam com focos de luzes, desfoques, fundos coloridos, bordas, função apagar, copiar, colar, sobrepôr, etc., faz cada pessoa se sentir um manipulador das linguagens multimodais.

Quanto aos ângulos verticais, em suas variantes alto, médio e baixo, podemos dizer que eles transmitem uma relação de poder que varia entre os PRs e os PIs. No cartaz do filme “Fome”, figura 8, o PR aparece num ângulo vertical alto, ou seja, o poder estar com o PI, o leitor, pois era como se este estivesse numa posição acima do PR. Percebe-se que o PR desta imagem é um mendigo, sabe-se também que mendigos vivem pelas ruas, dormindo nas calçadas e que a maioria das pessoas passam indiferentes a eles.

Para reproduzir esse conceito de mendigo e de sociedade que não se importa com os mais desprotegidos, o cartaz sequer mostra outras pessoas, pois o foco é a situação do participante, além disso, as cores escuras, o contraste em preto e branco, corroboram ainda mais para uma vida sem cor, vida de mendigo.

¹³ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/nise-o-cora-o-da-loucura> > acessado em: 14 de jun. 2016

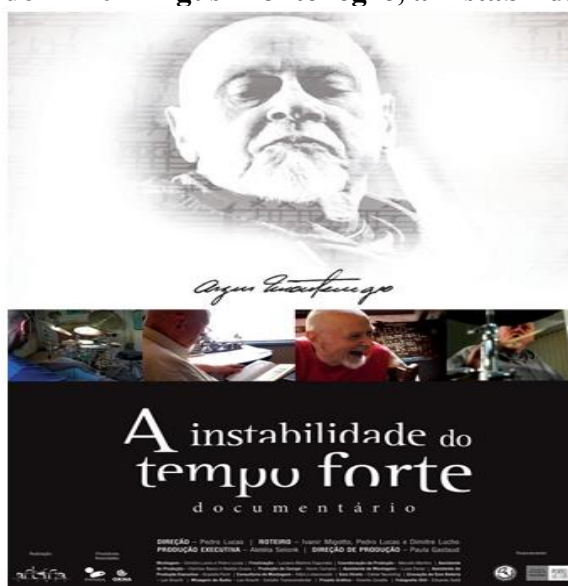
Figura 8 – Cartaz do filme “Fome”



Fonte: ANCINE¹⁴

Já este cartaz do filme “Argus Montenegro, a instabilidade do tempo forte” (figura 9) denota claramente que o participante olha para baixo, com um olhar de superioridade. Ele está num plano superior, portanto, o ângulo de quem está vendo-o é baixo, logo o poder está com a imagem.

Figura 9 – Cartaz do filme “Argus Montenegro, a instabilidade do tempo forte”



Fonte: ANCINE¹⁵

¹⁴ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/node/19625> > acessado em: 04 de abr. /2016

¹⁵ Disponível em < <http://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/argus-montenegro-instabilidade-do-tempo-forte> > acesso em 17 de out. 2016.

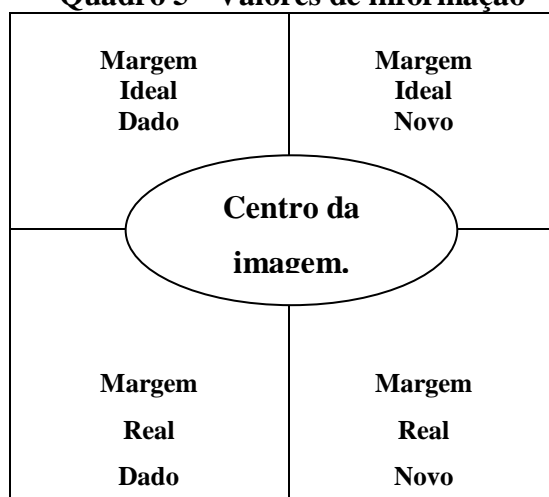
Na nossa cultura, e em outras também, ser mostrado nessa posição é muito comum, por isso é normal que imagens assim sejam criadas para retratar que sempre existem uns mais, outros menos “importantes”. “Os mais importantes” ficam na parte de cima, “os menos”, lógico, na de baixo. Ditadores, oradores, políticos e outras celebridades costumam aparecer nesta posição de superioridade.

A última metafunção da GDV, *a composicional*, é assim definida:

Já a *Metafunção Composicional*, ligada à metafunção textual de Halliday, é “responsável pela estrutura e formato do texto (...) e se refere aos significados obtidos através da ‘distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da língua’” (ALMEIDA, 2008, p. 12). Esta metafunção diz respeito à reunião não arbitrária dos elementos visuais para produção de sentidos. (MORAES, 2011, p. 326).

Para essa metafunção, o local onde as informações são empregadas possuem valores diferentes. Tanto no texto verbal como no texto visual isso é evidente, ou seja, se chegamos a um determinado local o presidente, o governador e o prefeito para uma cerimônia, é natural que o orador do evento, ao convidá-los para compor a mesa, faça isso chamando, pela ordem: o presidente, o governador e, por último, o prefeito. Esse exemplo demonstra que, nos textos verbais, os elementos também possuem uma relevância diferenciada para as informações a depender da ordem em que elas aparecem na frase. Vejamos estes conceitos mais detalhadamente a partir do próximo quadro.

Quadro 5 - Valores de informação



Fonte: Ilustração criada pelo autor baseada em Moraes (2011, p. 328)

Como se pode notar, o quadro está subdividido em cinco partes, as duas de baixo representam o universo do real, daquilo que é concreto; as duas de cima, o universo do ideal, da busca, do sonho. Já as partes do lado esquerdo representam as informações já conhecidas; enquanto que as do lado direito, as informações novas. O centro da imagem representa as informações mais destacadas, as mais importantes. A partir do cartaz do filme “Vidas partidas” (figura 10) pode-se esclarecer como isso funciona.

Figura 10 – Cartaz do filme “Vidas partidas”



Fonte: ANCINE¹⁶

O cartaz do filme anterior (figura 10) apresenta, no plano do ideal, dois PRs; no lado esquerdo o PR é um homem, ele é o dado; no lado direito, a PR é uma mulher, ela representa o novo. Lendo a sinopse¹⁷ do filme, comprova-se que ele é um sujeito passional, frio, com uma personalidade doentia; enquanto ela uma mulher apaixonada, enganada por não saber o marido que possui.

Esse casal vive um caso de amor, uma idealização, por isso ambos aparecem no plano superior, do ideal. Comparando-se a personalidade deles, ele sabe o homem que é, doentio,

¹⁶ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/node/19616> > acesso em: 18 de mar. 2016

¹⁷ Disponível em < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-244035/> > acesso em 17 de fev. 2017

possessivo; ao passo que ela é uma pessoa apaixonada. Aos poucos ele vai se revelando para ela uma pessoa doentia, possessiva e começa a agredi-la. Na imagem, isso é representado quando sai do plano do ideal para o plano do real. Ou seja, ele aparece sozinho, na parte de baixo.

O título do filme também sugere uma inclinação que vai do plano inferior para o plano superior dividindo o cartaz em duas partes, uma que representa a vida amorosa do casal, e a outra que representa os problemas, pois na parte de baixo ele está sozinho.

Ainda sobre o título do filme, nele temos duas cores fortes, contrastantes: o preto e o vermelho, elas se coadunam com a personalidade de cada um dos dois PRs; ele um homem de personalidade macabra, aparece acima do nome vidas, em preto, esta cor, para a nossa cultura, representa, dentre outras coisas, o luto; ela, uma mulher apaixonada, aparece acima do nome partidas, em vermelho, a cor do amor, da paixão.

Temos ainda o conceito de saliência que para a GDV diz respeito aos elementos mais destacados nas imagens, que nada mais é que criar condições nos textos visuais para que um elemento se sobressaia aos demais. No cartaz do filme, “O homem das multidões”, figura 2, ela ficou clara a partir do processo de desfoque dos outros participantes, atribui-se ao homem do centro mais destaque, criando-se um cenário para que ele ficasse mais nítido que as outras pessoas ao seu redor. Nas considerações de Moraes (2011), a saliência diz respeito ao peso que certos elementos possuem no texto, estabelecendo uma certa hierarquia, isso é construído por meio de recursos como foco, nitidez, contraste, bordas, zoom, entre outros tantos efeitos atribuídos às imagens.

O último conceito abordado neste estudo tem a ver com o que se chama de Moldura, por moldura pode-se compreender uma série de fatores combinados que destacam alguns aspectos das imagens. O Cartaz do filme “O homem das multidões” (figura 2) e o cartaz do filme “Nise” (figura 7) também se prestam ao estudo da moldura. Ou seja, nos dois cartazes, os elementos marginais trabalham para explorar as figuras dos participantes centrais. Percebe-se que há uma clara intensão em destacar esses personagens dos demais fazendo um “apagamento” dos recursos semióticos que se situam nas extremidades dos cartazes, ou ainda, direcionando feixes de luzes (cartaz do filme “Nise”) para destacar a figura do participante central.

Das questões levantadas sobre as possibilidades de leituras de imagens de cartazes de filmes a partir da GDV, ficou claro que a leitura delas é uma combinação das linguagens verbal e da linguagem não verbal. Além disso, as práticas de multiletramentos para os textos multimodais exigem do aluno a competência de unir estas duas linguagens, de compreender a importância delas atreladas a um contexto maior de interação, ou seja, onde os textos

multimodais são expostos? Como são expostos? Como são criados? Com quais propósitos são criados? E, como podem ser lidos?

A resposta a estas indagações perpassa, obrigatoriamente, pelo uso das novas tecnologias, pela necessidade de uma escola mais conectada com a realidade social da linguagem, pela formação crítica dos professores para que eles possam orientar os alunos para que estes desenvolvam práticas de leitura e de produção de textos multimodais, de modo proativo e consciente, atingindo assim as competências exigidas para os multiletramentos.

CAPÍTULO III

UMA PRÁTICA DE LEITURA MULTIMODAL

Nos capítulos anteriores trouxemos reflexões teóricas e práticas de como trabalharmos com uma pedagogia dos multiletramentos com o destaque para os gêneros textuais híbridos, o letramento digital, o uso das tecnologias nos processos de letramentos, entre outras peculiaridades necessárias para a formação de um leitor em rede. Dessas abordagens, foi dado destaque à proposta de leitura visual com base na teoria metodológica da GDV. Articulamos esses conhecimentos na busca de uma prática de ensino que pudesse modificar nossas aulas e que também contribuísse para um melhor desempenho de nossos alunos no processo de leitura de textos multimodais.

Neste capítulo, vamos apresentar os procedimentos da pesquisa, que passou pela seleção das fontes teóricas e das referências bibliográficas adequadas; pelo planejamento e produção de um vídeo pedagógico; e pela coleta de dados durante aplicação de atividades e da exibição do vídeo didático. Como o objetivo desse trabalho é ser interativo e desenvolver a competência multimodal, as atividades praticadas em sala envolveram a aplicação de um questionário de sondagem, e também de uma atividade criada a partir de um *software* de edição livre (*hotpotatoes*) no qual o aluno interage com ela, escolhendo a resposta, dentre um conjunto de frases, que se refere ao cartaz do vídeo que ele está visualizando; a intertextualidade entre os textos verbais, o cartaz do filme “Fome” (figura 8) e a figura do discurso de Martin Luther King (figura 13). Esta atividade trabalhou a questão da distância social, ela foi concluída com uma dinâmica comparativa que mostrou as categorias de análises das duas imagens.

Na perspectiva do desenvolvimento de atividades que envolvessem o uso das tecnologias e das linguagens digitais, buscamos produzir um vídeo pedagógico interativo como um produto final para esta pesquisa. O principal enfoque do vídeo foi a sistematização, de forma simplificada, dos postulados da GDV, acrescido de uma proposta didática de leitura de cartazes de filmes.

Como proposta de produção colaborativa dos alunos envolvidos, preparamos uma oficina de retextualização do cartaz do filme “Fome” (figura 8) fazendo-se uma intertextualidade dele com o poema “O bicho”. Procuramos intercalar diversas linguagens na produção do cartaz. Com isso, os alunos foram levados a comparar a linguagem verbal com a visual para criarem um texto multimodal (um cartaz de filme de autoria deles) utilizando algum recurso tecnológico.

As atividades práticas desenvolvidas nesta parte do projeto foram muito importantes para uma participação colaborativa dos alunos. Nesse processo, os envolvidos contribuíram para o alcance dos objetivos de leitura e produção do cartaz a partir da concepção híbrida desse gênero textual. Alguns, por terem mais facilidade com o manuseio dos suportes tecnológicos, contribuíram de forma prática, outros se destacaram no processo de interpretação dos sentidos das imagens no cartaz original e das traduções que eles podem receber no novo cartaz de autoria coletiva.

3.1. Procedimentos metodológicos

Por se tratar de um trabalho investigativo e interventivo, com reflexos pedagógicos na sala de aula, primeiramente fez-se um estudo da bibliografia, posteriormente, partiu-se para a pesquisa-ação. No que se refere à escolha da bibliografia, ela é o primeiro norte que o professor tem para orientá-lo nos passos seguintes. Sem uma bibliografia adequada, a pesquisa corre o risco de não apresentar contribuições para o universo acadêmico e pessoal, como também de se distanciar demais dos objetivos pretendidos.

No dizer de Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de caráter exploratório, que propicia as bases teóricas ao pesquisador para auxiliá-lo no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em momento, serve para aguçar a curiosidade do pesquisador e despertar inquietações. Pode-se dizer que ela vai proporcionar ao investigador a seleção analítica dos livros, dos artigos, filmes, textos da internet ou quaisquer outros recursos para levantar ideias relevantes para o seu trabalho.

Após a coleta do material teórico, partiu-se para a aplicação das tarefas, ou seja, a pesquisa, que até então era apenas teórica, agora deve ser aplicada. Esse é o momento em que o pesquisador escolhe quais procedimentos devem ser seguidos para que o trabalho atinja os objetivos propostos. Sendo assim, a investigação do *corpus* do projeto, os procedimentos metodológicos e o conhecimento da realidade e do contexto são situações que o pesquisador deve enfrentar para criar circunstâncias que possam, de alguma maneira, alterar a realidade vigente e proporcionar novos conhecimentos aos alunos. Nesse ponto do trabalho, a ação é sempre constante, pois ao mesmo tempo em que analisa os resultados, o pesquisador cria metodologias, aplica em sala, faz e, se necessário, refaz atividades, etc. Pode se dizer que, quando a pesquisa chega a esse ponto, ela é chamada de pesquisa-ação e, apesar de muitos

conceitos sobre ela, Brandão (1981, p.9) diz que ela articula radicalmente a produção de conhecimento com a ação educativa, produzindo e construindo conhecimento para enfrentamento de uma realidade; para ele, ela ainda pode ser chamada de pesquisa qualitativa, pesquisa-ação-participante ou participativa.

Por ser participante ou participativa é que essa pesquisa procura mudar a realidade de uma escola que ainda desconhece a multimodalidade como possibilidades de ensino. Mais que isso, que não oferece ao aluno o saber necessário para que ele possa, através das novas tecnologias, transformar conhecimento aprendido em conhecimento executado, sendo ele o protagonista, criando e se apropriando dos textos multimodais, dos OAs como recursos e ferramentas educativas. Trazer para a sala de aula novas metodologias, novos gêneros textuais multimodais, como o gênero cartaz de filme e permitir que o aluno interaja com eles são possibilidades que o educador possui e que ele pode assumir para superar a educação como instrumento de reprodução da sociedade, fortalecendo, assim, os objetivos de uma educação crítica. Quando a escola desenvolve um modelo de ensino tradicional, ele tem por finalidade principal a adaptação dos sujeitos e como princípio manter a ordem e as desigualdades sociais. Infelizmente vemos esse tipo de atitude na prática de muitas escolas e de muitos educadores.

Supondo-se que trabalhos dessa natureza podem contribuir para a formação de novas competências para o ambiente escolar, buscamos metodologias interativas, com atividades com textos multimodais, sempre com a participação dos alunos. Quando utilizadas, as novas tecnologias serviram para que elas se concretizassem. Sem as novas tecnologias, boa parte das atividades, e principalmente dos recursos digitais utilizados em sala como: vídeos e atividades interativas, que cobravam a participação ativa do aluno, não poderiam ser usados.

3.2. Aspectos gerais da pesquisa

Após a discussão dos conceitos abordados nos capítulos anteriores como: linguagem, língua, leitura, multimodalidade, multiletramentos, dentre outros, passamos a aplicação dessas teorias na sala de aula sempre com a finalidade de que os procedimentos adotados com os alunos pudessem ser os mais colaborativos e dinâmicos possíveis.

A escolha do *corpus* do projeto (o gênero textual cartaz de filme) levou em consideração a possibilidade de aplicação da teoria da GDV como recurso para a análise de textos multissemióticos e multimodais. Além disso, levou-se em consideração ainda o fato de

esse gênero textual ser pouco utilizado em práticas de leituras escolares, apesar da grande influência do cinema no imaginário cultural das pessoas nas últimas décadas.

O locus da *pesquisa* foi um colégio estadual na cidade de Frei Paulo – Se, local de trabalho do pesquisador. O referido colégio atende a um contingente de aproximadamente 800 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno e oferece o ensino fundamental dois assim como o ensino médio.

3.2.1 - Etapas da pesquisa

A primeira etapa deste trabalho consistiu na aplicação de um questionário à turma. A classe foi informada que, após a execução dessa tarefa, faríamos uma socialização dos resultados obtidos. Na medida do possível, o resultado desse questionário, com as devidas intervenções feitas logo após a entrega dele, foi demonstrando aquilo que já se esperava em alguns aspectos da pesquisa, noutros não. Para esta tarefa, foi utilizado um questionário com questões fechadas, o que se chama questões de marcar “x”, e após a aplicação do questionário, houve a socialização para que os discentes pudessem compreender melhor suas escolhas.

Na segunda etapa da pesquisa, planejamos um quiz a partir do *software* de edição livre, chamado de *hotpotatoes* (batatas quentes – tradução nossa). Este *software* pode ser instalado no computador do usuário e ser configurado para o idioma português. Esse suporte de edição tem a vantagem de propor atividades criativas e interativas. Neste quiz, formado por uma atividade com imagens e com um texto verbal, o aluno deveria, dentre algumas opções, escolher um nome para o cartaz do filme que ele estava vendo.

Na terceira etapa, há um direcionamento mais objetivo para os postulados da GDV e sobre os aspectos discursivos do gênero cartaz de filmes. Nessa etapa, o aluno compara cartazes e faz algumas atividades para perceber como as teorias da GDV são utilizadas neles para produzir mensagens e discursos.

Na quarta etapa, foi utilizado parte de um vídeo criado para o produto desta dissertação, trata-se de um vídeo animação feito especificamente para facilitar a compreensão dos alunos sobre a teoria da GDV.

Na quinta e última etapa, temos o resultado final, o processo de avaliação das etapas anteriores. Nesse momento, os alunos são orientados a criar cartazes de filmes a partir de um

poema e de outro cartaz de filme por um processo chamado de retextualização. O objetivo dessa aula é mostrar o que de fato foi absorvido pela classe.

3.3. Primeira etapa da pesquisa: questionário de sondagem

Essa etapa foi executada individualmente. A duração dela foi de duas aulas de 50 minutos cada. Antes da aplicação da atividade (do questionário em anexo), falamos aos alunos que seria aplicado um questionário com questões fechadas e que eles não se comunicassem entre si para não haver interferência da resposta de uns nas respostas dos outros.

Após a entrega do questionário, foi feita uma socialização das questões para que a turma refletisse melhor sobre suas respostas. Os resultados deste questionário foram o seguinte.

Tabela 1 – Resultado do questionário de sondagem

QUESTÕES	RESPOSTAS
1. Você conhece um gênero textual chamado de Cartaz de filme?	a. Sim (26) b. Não (03)
2. Já viu algum cartaz de filme em sua vida, isto é, o próprio cartaz como elemento físico?	a. Sim (10) b. Não (19)
3. Já viu cartazes de filmes em outros locais, como na internet ou na TV, por exemplo?	a. Sim (18) b. Não (11)
4. Já realizou algum trabalho escolar baseado neste gênero?	a. Sim (14) b. Não (15)
5. O que é importante nos cartazes de filmes?	a. As imagens (08) b. O texto (04) c. Ambos (17)
6. Você concorda que as imagens descrevem algum tipo de ação.	a. Sim (28) b. Não (01)
7. Para que serve um cartaz de filme?	a. Para anunciar o filme previamente (26) b. Para ilustrar as salas de cinema, deixando-as mais bonitas (03)
8. Alguma vez você já foi orientado a ler imagens?	a. Sim (04) b. Não (25)
9. É possível que imagens possam ser lidas?	a. Sim (17) b. Não (12)

Fonte: O autor

Sobre a primeira pergunta, percebe-se que a grande maioria dos alunos disse saber o que era o gênero cartaz de filme. Alguns ficaram com dúvidas sobre o uso do termo “gêneros”. Com um pouco de explicação, eles compreenderam e prosseguiram com as respostas.

Sobre o item 2, percebe-se que a maioria dos alunos já viram o gênero textual cartaz de filme. Tendo em vista que a classe já foi, algumas vezes foi ao Cinemark, compreende-se o número alto daqueles que tiveram contato com tal gênero.

Sobre o item 3, os resultados são bem semelhantes, isso porque os alunos possuem acesso à internet e é comum que muitos deles a utilizem para assistir a filmes nos computadores, *tablets*, além da TV, locais onde também costuma-se apresentar o gênero cartaz de filme.

Os dados obtidos com as repostas à questão 4 foram, de fato, surpreendentes. Não se esperava que tantos alunos tivessem feito algum trabalho com cartazes de filmes. Entretanto, quando questionados sobre isso, foi provado que eles viram o cartaz porque realizaram um trabalho de artes com tal gênero. Se a pergunta se limitasse à disciplina Língua Portuguesa, as respostas, certamente, seriam outras.

A questão 5 comprova que os alunos sabem da importância das imagens e dos textos verbais, por isso, a maioria assinalou o item ambos. Um dado curioso foi que alguns alunos marcaram as imagens e o texto quando na verdade deveriam ter marcado o item ambos. Outro dado interessante é que as imagens superaram o texto. Isso demonstra que os alunos compreendem a importância da imagem para alguns gêneros textuais.

O grande quantitativo de alunos que assinalou o item “sim”, na questão 6, deixa claro que eles veem movimento nas imagens. O aluno que disse não, ao ser questionado, argumentou que não seria possível uma imagem parada se movimentar. Os próprios colegas cuidaram de rebater o argumento dele dizendo que uma foto de um jogador de futebol diz se ele estava correndo ou não quando ela foi tirada, outros tantos exemplos foram citados, inúmeros...

Com relação à questão 7, ficou provado que os alunos compreendem a função para a qual os textos são criados, assim também como sabem da importância das imagens para os textos e para a leitura como um todo. O grande quantitativo de alunos que afirmaram que os cartazes de filmes servem para anunciar o próprio filme, evidenciou que os alunos compreendem a funcionalidade dos textos. Neste sentido, como gênero textual multimodal que é, o cartaz de filme pode oferecer tanto a alunos quanto a professores a condição de eles perceberem que os gêneros textuais devem ser compreendidos dentro de um contexto social de circulação para o qual foram criados.

É necessário, desse modo, criar situações que permitam aos alunos a compreensão de que as imagens são componentes da linguagem muito aproveitadas nos textos multimodais, principalmente porque elas são cada dia mais presentes nos processos comunicativos e nos mais diferentes contextos. Sobre isso, é sempre importante reforçar que, nos processos de leitura, a escola deve multiletrar os alunos para os textos multimodais:

É preciso perceber que as imagens (estáticas ou dinâmicas) e os sons são concludentes de uma obra que, ao considerá-los, a elaboração de sentidos tomará muitos outros caminhos além daquele formado estritamente pelas palavras. Com isso, os textos passam a ser entendidos como modos de dizer “que não precisam ser exclusivamente escritos: podem também apresentar elementos visuais e sonoros ou acontecer formas estáticas ou em movimento, como vemos em filmes ou propagandas” (ROJO, 2012, p.182).

Segundo Coscarelli (1999, p. 13), a leitura é um processo complexo que envolve a percepção de sinais gráficos e sua tradução em imagem mental, estas, por sua vez, provocam interferências, reflexões, analogias, questionamentos, generalizações com outros textos criados e vivenciados pelos alunos. Em outras palavras, quando os alunos dizem que a imagem atrapalha a leitura, na verdade, eles estão revelando que não foram educados para leitura de textos multimodais com características semelhantes à de um cartaz de filme. Essa atitude dos educandos corrobora com os objetivos desse projeto, ou seja, formar leitores é também promover um letramento crítico para as múltiplas linguagens.

Na questão 8, ficou claro como os textos visuais são tratados nas escolas, ou seja, eles são compreendidos como elementos marginais. Que dizer, apesar de sua incidência cada dia maior nos dias de hoje, ainda não se desenvolveram práticas que, de fato, estimulem a leitura de imagens. Isso foi comprovado a partir do debate realizado em sala e também pelos dados obtidos nesta questão.

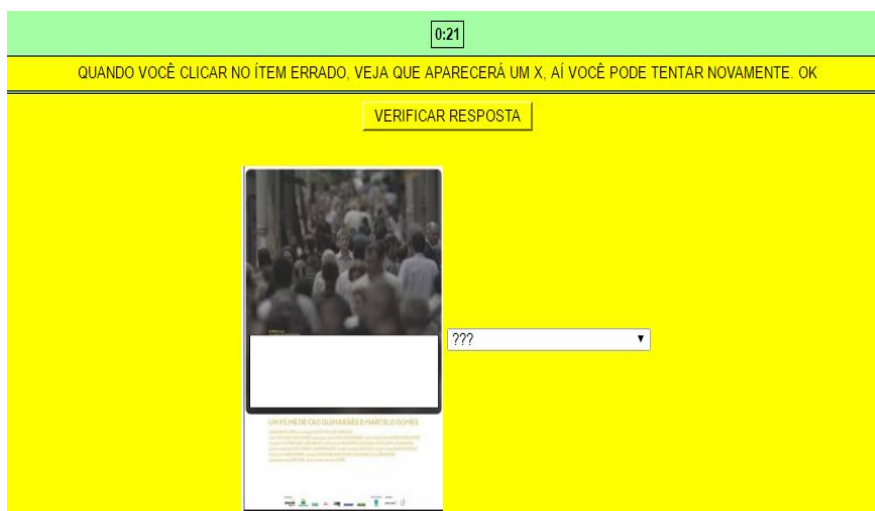
Segundo Kress e van Leeuwen (1996), as mensagens visuais possuem mensagens estruturadas e organizadas, unidas ao texto verbal, mas não dependentes dele como se imaginava no passado; desse modo, o mesmo tratamento que deve ser dado ao texto verbal deve ser empregado também ao texto visual, já que ambos se complementam.

Já a questão 9 deixou claro o que a GDV afirma sobre o fato de um texto visual poder ser lido, interpretado, assim como acontece com os textos verbais. É nesse sentido que a teoria da leitura multimodal contribui para que o aluno saiba compreender e produzir os mais variados textos multissemióticos, fazendo uso das TICs e também da teoria da GDV.

3.4. Segunda etapa da pesquisa: interação entre o verbal e o visual

Para esta aula, foi realizada uma atividade criada com um programa de edição livre denominada *hotpotatoes*, neste *software* existem cinco possibilidades de tarefas a para o professor criar, dessas, construímos um quiz a partir do *Jmatch*, que é um editor de atividades integrado ao *hotpotatoes*, nesta tarefa, a escolha das imagens e as perguntas que foram utilizadas nela foram previamente selecionados.

Figura 11 – Tela de abertura do quiz criado com o *Jmatch*



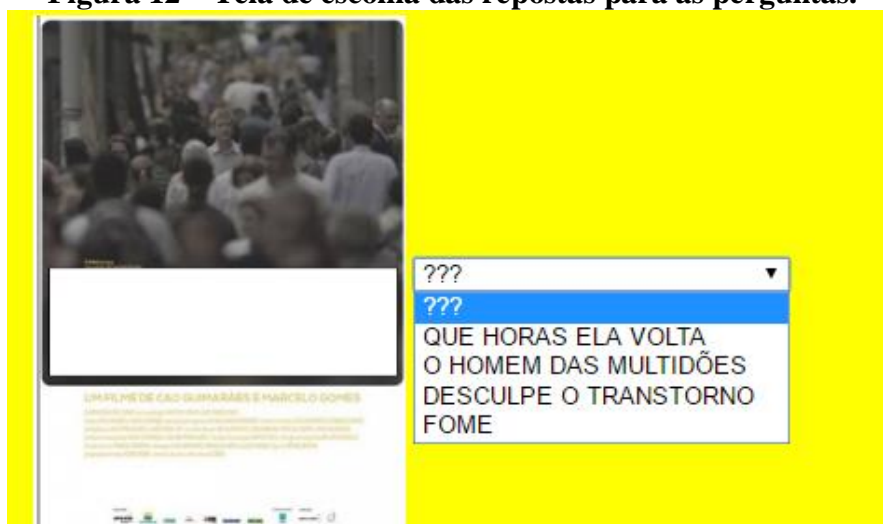
Fonte: o autor

Foram escolhidas para esta tarefa quatro cartazes de filmes, dos que aqui já foram utilizados: “O homem das multidões”, “Que horas ela volta? ”, “Fome” e “Desculpe o transtorno”. Não é possível mostrar aqui toda a tela das atividades porque as imagens iriam ficar muito pequenas, além disso, a explicação aqui dada para uma, serve para todas elas.

Após a criação da atividade, ela é inserida e salva na internet para que possa funcionar no navegador, ou seja, ela muda de linguagem e fica do jeito que está aí na figura 11. O tempo previsto para essa atividade foi de aproximadamente uma aula de 50 minutos. Quando a atividade é acionada, o aluno tem um tempo para responde-la, isso pode ser observado no centro superior dessa imagem. Caso ele demore, a atividade zera, aí então ele terá que reiniciá-la para respondê-la novamente.

Em cada uma das imagens, como se pode ver nos pontos de interrogação ao lado delas, estão o nome dos cartazes, de todos eles, ou seja, quando o aluno clica nesse campo, abre-se a tela seguinte:

Figura 12 – Tela de escolha das repostas para as perguntas.



Fonte: o autor

A partir daí o aluno vai escolher, dentre as opções, aquela que ele considerar correspondente ao título do filme; quando ele acaba o jogo, aparece uma pontuação dizendo o percentual de acertos que ele teve. O mais importante disso é que, feita a tarefa, o jogo embaralha as alternativas, ou seja, para uma nova etapa, a ordem das questões serão outras.

O objetivo dessa atividade foi verificar se, de fato, a imagem passa uma informação clara sobre os cartazes nos quais elas se encontram. Dos alunos que responderam à atividade, a maioria gostou, contudo, como o tempo foi de apenas trinta segundos, muitos reclamaram desse detalhe. Pelo que foi observado, esse foi o ponto fraco da atividade, mas, fora isso, a classe se mostrou motivada. Lamentavelmente, nem todos os alunos puderam responder a atividade porque ela foi disponibilizada apenas em um computador e projetada no quadro com um projetor de imagem.

Para os propósitos da aula, em suma, a atividade se mostrou bem adequada, pois o objetivo dela era ver como os alunos reagiriam a esse tipo de atividade. O aspecto visual e dinâmico da atividade atraiu a atenção da classe. A dinâmica proporcionada por essa atividade deixou evidente aquilo que Kenski (2002) fala, ou seja, que as novas tecnologias podem aumentar o envolvimento dos alunos e dos professores e construir um clima de confiança, de abertura e de cordialidade, a depender do uso que se façam delas.

3.5. Terceira etapa: o gênero “Cartaz de cinema” pela ótica da GDV

Esta etapa teve uma duração de 4 aulas de 50 minutos, o objetivo dela foi se aprofundar mais nas teorias da GDV; principalmente na metafunção interativa em suas subcategorias perspectiva, ângulo alto, ângulo baixo, e ângulo a nível ocular, conforme conceitos já citados na parte teórica deste projeto.

Para esta aula, apresentamos o cartaz do filme “Fome” (figura 8) projetado na lousa da sala de aula visto que o laboratório só possui internet para um número limitado de computadores e, mesmo assim, nem sempre eles funcionam. Para a execução da proposta, foi utilizado o computador do pesquisado conectado ao projetor de imagens na lousa, o que, de certo modo, permitiu a socialização da dinâmica. Quando tudo foi devidamente organizado, os alunos foram instigados a responder aos seguintes questionamentos:

1. Em qual ângulo a imagem se encontra?
2. Como é a vida de um mendigo?
3. Como os mendigos são retratados na televisão, nos livros, etc.?
4. Quanto à elaboração do cartaz, o que você achou dele?

As discussões sobre estes questionamentos foram muito acaloradas. O objetivo delas era chamar a atenção da turma para o caráter polêmico do tema. Como a discussão provocou, de fato, um interesse muito grande da turma sobre o assunto. Consideramos que já era possível introduzir, implicitamente, alguns conceitos sobre a teoria da GDV. No caso, trabalhar os tópicos sobre os ângulos: alto, médio e baixo. Antes foi dito que o ângulo deveria ser compreendido por parte da pessoa que vê e não o oposto. Ou seja, se o ângulo é alto, a pessoa que vê está numa posição superior e o participante da imagem está sendo olhado de cima para baixo. Assim procedemos com as explicações para os outros conceitos.

Após essa breve introdução sobre a teoria de GDV, no que concerne aos conceitos sobre os ângulos, perguntamos a turma em qual ângulo a imagem se encontrava, houve um pouco de silêncio e de respostas incoerentes, mas a maioria disse que era alto. Perguntados porque, muitos disseram que o participante interativo estava numa posição superior, olhando o mendigo de cima para baixo, vale lembrar que o participante interativo corresponde ao participante da imagem.

Aproveitando a deixa, dialogamos com a classe como ela conhece os mendigos, ou seja, como eles normalmente são retratados nos livros, na televisão, na internet. Apesar de muitos dizerem que eles vivem perambulando, sem casa, sem comida, a situação mais comum é viver deitados em calçadas, viadutos, locais abandonados.

A partir daí perguntamos se o cartaz tinha sido bem elaborado tendo em vista este detalhe: o ângulo. Muitos dos alunos disseram que sim. Alguns disseram que não, pois acharam o cartaz muito sem graça. Foi então que eles foram questionados a respeito do que tinha de engraçado em ver uma pessoa na rua, passando fome? As respostas a essa indagação foram muito instigantes. Para mostrar o oposto do ângulo do cartaz do filme “Fome”, foi feita uma intertextualidade desse cartaz com outro texto visual, assim, foi apresentada à turma a imagem emblemática do discurso de Martin Luther King representada na figura abaixo:

Figura 13 – Discurso de Martin Luther King



Fonte: Estadão¹⁸

A comparação entre o cartaz do filme e esta figura mostrou o oposto daquilo que foi discutido no cartaz do filme. Aqui a classe respondeu aos seguintes questionamentos: no quadro, foram elaboradas as seguintes atividades do quadro 6, para ser preenchido pelo critério

¹⁸ Disponível em < <http://link.estadao.com.br/blogs/tatiana-dias/eu-tenho-um-sonho-nao-pode-ser-reproduzido/> > acesso em: 28 de jan. 2017

de maior número de escolhas com um x, ou seja, para cada item, a maioria das escolhas era considerada. O resultado da pesquisa descrito no quadro 6 abaixo demonstra as respostas escolhidas pela maioria.

Quadro 6- Quadro comparativo do cartaz do filme “Fome” e da figura do discurso de Martin Luther King

	Cartaz do filme “Fome”	Imagem do discurso de Martin Luther King
Anulo alto	X	O
Ângulo baixo	O	X
Ângulo médio	O	O
Cores empregadas, semelhanças	X	X
Poder com o leitor	X	O
Poder com o participante da imagem	O	X

Fonte: elaborado pelo autor

Após essa análise, os alunos chegaram à conclusão de que as posições dos participantes nas imagens possuem uma relação muito particular com valores sociais, relações de poder. Pode-se inferir daí que a teoria dos ângulos (alto, médio e baixo) propostos pela GDV, nada mais é que uma comprovação de valores socioculturais que já fazem parte do imaginário dos alunos.

3.6. Quarta etapa: os postulados da GDV

Para esta aula, com duração de aproximadamente 50 minutos, foi utilizado o vídeo (texto 3) já apresentado aqui neste trabalho. Este recurso é um vídeo animação criado especificamente para tratar da teoria da GDV. Os conceitos utilizados nele foram, na medida do possível, sintetizados para uma melhor compreensão da teoria pelos alunos. Apesar de muito pequeno (aproximadamente 11 minutos), o vídeo resumiu praticamente todos os postulados mais importantes da GDV.

É interessante que, numa aula, o professor possa combinar metodologias que permitam a ele mais de um recurso metodológico. A aplicação de OAs de pequena extensão e de pouca duração, mas de conteúdo sintetizado, permite uma aula mais dinâmica, na qual os educandos

não irão se cansar tanto. Essa característica que os OAs possuem é o que pode ser considerado como granularidade, que se define como:

A granularidade traz a possibilidade de combinar Objetos de Aprendizagem distintos utilizando uma metodologia que contemple a interdisciplinaridade como forma de agregar informações, a princípio, não interligáveis para tornar o processo de ensino e de aprendizagem um processo de construção e reconstrução do conhecimento, onde são dados novos sentidos às informações que compõem o nosso cotidiano (SANTOS; LEITE, 2010, p. 9)

Com o auxílio do projetor, primeiramente, passamos o vídeo todo e solicitamos à classe que tomassem nota sobre o conteúdo dele e também da qualidade do material, ou seja, que tipo de experiências eles, os alunos, acharam desse recurso tecnológico. Essas considerações foram importantes porque, após a aplicação do vídeo, foi realizado um debate sobre os pontos apresentados nele. Feitas estas ressalvas, abrimos espaço para o debate. As perguntas iniciais foram:

- a. O que vocês acharam do vídeo?
- b. De que ele fala?
- c. Como o vídeo aborda o conteúdo, ou seja, quais recursos ele utiliza para explicar a teoria nele presente?

A grande maioria dos alunos gostou do vídeo, contudo, alguns deles reclamaram da qualidade, principalmente do som, ou seja, por se tratar de uma voz robótica, o som não agradou muito a classe, isso se deu em virtude de que as opções de voz que o site oferece para criação de vídeos (o site *Goanimate*) não dispõe de muitas possibilidades de voz para os personagens. Sobre o item b, muitos alunos compreenderam para que o vídeo foi criado, ou seja, para ensinar as pessoas como elas podem trabalhar com o gênero cartaz de filmes a partir da teoria da GDV; quanto à questão c, foi necessária a intervenção do pesquisador, ou seja, os alunos tiveram que ser esclarecidos de que eles deveriam explicar quais exemplos o vídeo utilizava para esclarecer a teoria da GDV. Após um pouco de explicação, a turma começou a citar os exemplos: balões, cartazes, setas, imagens coloridas, muita informação atrativa.

Para os princípios da multimodalidade, um vídeo como esse citado, pode ser uma ferramenta de grande importância para a aula do professor. Com ele foi possível resumir o conteúdo da GDV e, ao mesmo tempo, mesclar exemplos de modo visual e dinâmico, ou seja, os conceitos utilizados na GDV foram exemplificados com uma série de cartazes, além de

outros recursos como balões, setas, cores e movimentos. Exceto a gravação do áudio, por motivos já esclarecidos, não ficou boa, mesmo assim, pelo conjunto, a atividade com o vídeo comprovou que a teoria da multimodalidade oferece bons exemplos de como as aulas podem ser ressignificadas, para isso, é necessário que o professor saiba como proceder com elas.

Apesar da grande contribuição que o vídeo possibilita à aula, e isso ficou evidente quando ele foi aplicado à turma, o uso inadequado desse recurso prejudica o andamento do processo e, o que seria uma atividade atrativa e rica, configura-se como um passatempo. Sobre isso Serafim & Sousa comentam:

A exploração do vídeo pelas escolas como ferramenta motivacional não é nova, no entanto, existe um mau uso desta produção imagética, na qual muitas vezes é esquecida sua dimensão estética. Ocorre certo reducionismo nesta rica linguagem, hoje extremamente enriquecida pelas funções multimídia. É evidente que significado apenas como ferramenta o vídeo, por si só não ensina. Silva (2000) assinala que o uso do vídeo em sala de aula já acumula uma série de críticas devido ao seu uso adequado e inadequado (2011, p. 29).

3.7. Quinta etapa: retextualização

Nesta última etapa do projeto, com duração de aproximadamente 4 aulas de 50 minutos, que compreende os resultados do projeto, foi proposto à classe uma atividade de retextualização do gênero cartaz de filme. O cartaz escolhido para essa atividade foi o cartaz do filme “Fome”, (figura 8). Para isso, a classe teria que ler o poema “O bicho” (Em anexo) de Manuel Bandeira e fazer uma retextualização dele com o cartaz citado.

A atividade de retextualização é interessante porque ela permite ao discente que ele transforme um gênero textual em outro. No campo da multimodalidade, retextualizar é usar as novas tecnologias para criar novos gêneros, ou seja, é pegar um conto, por exemplo, e criar um livro clip com ele, um game, ou uma atividade como esta realizada na etapa 2, o quiz também pode ser compreendido como um processo de retextualização. Pois, por retextualização, Dell’Isola (2007, p. 10) compreende que é uma transformação de uma modalidade textual em outra, uma refacção e reescrita de um gênero para outro, um processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da língua.

As atividades se iniciaram com questões simples sobre o poema “O bicho”, primeiramente foi realizado um estudo acerca dele sobre seus elementos verbais como também os elementos discursivos. Ou seja, por que o poema trata o homem como bicho? Por que o

que eles extraíram do poema: o lixo com o menino catando alguma coisa nele. Os alunos também tiveram a preocupação de criar um novo título para o cartaz. Esta tarefa contou com a participação do pesquisador, aqui e acolá, sugerindo alguns ajustes, no mais os alunos concluíram todo o trabalho utilizando apenas alguns aplicativos disponíveis em seus celulares.

Já no cartaz da figura 15, houve uma mudança quase completa do cartaz original, ou seja, percebe-se que nele os alunos representaram mais o que estava no texto, ou seja, no poema. Contudo, não houve problemas quanto a isso, pois foi perceptível que o trabalho adquiriu uma autoria maior deles. Apesar disso, tanto numa como noutra figura, os alunos tiveram que acionar os conhecimentos tecnológicos para pesquisar as imagens, editá-las colocando nelas títulos, sobrepondo umas às outras, apagando, desfocando até deixá-las do agrado deles. Para a concepção dos multiletramentos e dos leitores ativos e críticos, essas são posturas que a escola deve estimular.

Figura 15 – Cartaz retextualização 2



Fonte: próprio autor (material didático produzido pelos alunos)

Fazendo um apanhado dessas atividades e dos resultados delas, ficou evidente que as aulas de leitura e de Língua Portuguesa não podem deixar de lado a utilização dos textos multimodais nem as novas tecnologias como ferramentas de ensino. Contudo, isso demanda tempo, planejamento e formação do educador. Desafios que devemos estar empenhados em vencer nos próximos anos.

Apesar disso, diante de tantos textos e da heterogeneidade deles, multiletrar passou a ser uma etapa das tantas que a escola deve realizar para dar conta de tamanha possibilidade de usos de linguagens híbridas. A escola deve se abrir para essa tarefa, ampliando nos alunos seus horizontes culturais por meio de práticas que explorem a linguagem visual, as linguagens digitais, as linguagens mistas de som e de imagem, dentre outras tantas.

Partindo dos multiletramentos, imaginamos uma escola que valorize as linguagens que os alunos utilizam. Os textos multimodais são parte da realidade desses sujeitos digitais que são produtores de linguagens e de conhecimento acessíveis a um número maior de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa trouxe uma proposta de contribuição para a divulgação dos multiletramentos e dos ensinamentos da Gramática do Design Visual como proposta para a leitura do gênero textual cartaz de filmes. Além disso, a constatação de que os processos interativos convergem para uma infinidade de gêneros textuais desautoriza conceitos e metodologias prontas. Nessa direção, compete à escola propor situações de ensino aprendizagem coerentes com os anseios dos jovens e que se adequem à realidade atual. Seguindo essas duas perspectivas teóricas, esta pesquisa trabalhou conceitos teóricos e práticos numa escola do 9º ano da cidade de Frei Paulo, no estado de Sergipe.

A escolha pelo gênero cartaz de filme como *corpus* desse trabalho se deu em virtude de que os gêneros multimodais representam um aspecto da comunicação que estão presentes tanto dentro como fora dela. Por ser híbrido, o cartaz de filme tem uma estrutura visual sintética que convida o leitor a fazer muitas reflexões que vão da concepção informativa à criativa, sem deixar de lado sua proposta de divulgação publicitária de um filme. (MAGALHÃES, 2013, p. 3).

Tais aspectos de um gênero multimodal e híbrido proporcionaram atividades diversificadas com diferentes produções de outros textos que explorassem tanto o campo teórico aqui debatido como os conceitos de multiletramentos e multimodalidades. A compreensão dos fenômenos multimodais deve ser uma premissa para os educadores, tendo em vista que a sociedade globalizada e tecnológica tem explorado cada vez mais a linguagem heterogênea e multimodal, formando um espaço cultural interconectado pela internet e por outros meios virtuais que permitem às pessoas buscar, selecionar e compartilhar conhecimento.

A pedagogia dos multiletramentos nos convida a experimentar diferentes conceitos e concepções de linguagens. Para esta pesquisa, vamos aproximar o campo teórico da GDV da perspectiva dos multiletramentos com o objetivo de preparar o leitor para interpretar textos híbridos com imagens, cores, fotos, desenhos e língua escrita. Um texto híbrido exige um leitor participativo que faça interferências na construção dos sentidos conforme Aguiar (2013, p. 153-154) sugere. Assim, esperamos um leitor crítico frente às diferentes possibilidades de leituras de um cartaz.

Esse contexto de linguagens líquidas nos convida a novas práticas de ensino colaborativas, nas quais professores e alunos dividem tarefas e produzem em conjunto novos produtos, de sorte que a autonomia do aluno é estimulada. Assim, os embasamentos teóricos

sobre a pedagogia dos multiletramentos e da GDV são fundamentais para uma prática de leitura híbrida, na qual aspectos históricos, culturais e ideológicos devem ser levados em conta como no cartaz produzido em conjunto pelos alunos.

Partindo-se do princípio de que a multimodalidade tem uma relação bem peculiar com as novas tecnologias, foi necessário aproximar perspectivas textuais multimodais dos gêneros digitais. Obrigatoriamente, não podiam ficar de fora dessa discussão os Objetos de Aprendizagem, esses recursos tecnológicos e multimodais potencializam o processo de ensino, deixando-o mais atrativo, dinâmico e interativo. Foi a partir dessa constatação que o vídeo criado como produto para essa dissertação procurou oferecer ao aluno uma atividade multimodal para a interpretação das imagens. Já a refacção do cartaz abriu espaço para uma prática de leitura crítica.

Ressaltamos ainda a importância e a contribuição da teoria da GDV para a leitura do *corpus* desse projeto, como um método que faz parte dos multiletramentos. Depois de uma fundamentação teórica bem extensa sobre vários assuntos, foi feita a análise de uma série de cartazes de filmes a partir dos postulados da GDV. A teoria que ela defende permite ao educador um aporte teórico que vai auxiliá-lo no estudo desse gênero. Quem esclarece como as estruturas visuais são relevantes para o processo comunicativo e, principalmente, aqueles formados por textos com linguagem visual é Kress e van Leeuwen, precursores da teoria da Gramática do Design visual.

O estudo da GDV foi de extrema importância para ampliarmos nosso aparato teórico, permitindo-nos a valorização dos textos multissemióticos como objetos de ensino. Um dos aspectos que mais exploramos foi a capacidade discursiva das imagens, que possuem sentidos ideológicos e que sua compreensão exige criticidade e métodos de análise por parte de um leitor multiletrado e crítico.

O debate acerca dos multiletramentos também contribuiu para ampliarmos nossos horizontes de leitura dos diferentes gêneros textuais disponíveis na rede. Vieira (2015, p. 28) destaca a questão de a escola avançar na investigação das linguagens veiculadas às inovadoras práticas de uso da língua, à multimodalidade e aos aspectos da globalização como forma de superar os estudos linguísticos que se centram apenas na tradição da fala e da escrita. As multimodalidades, dessa forma, permitem a interação das pessoas com os demais, facilitada pelas novas tecnologias que passam a “permitir a interação também com outros humanos (em trocas eletrônicas de mensagens, síncronas e assíncronas; na postagem de nossas ideias e textos, com ou sem comentários de outros; no diálogo entre os textos em rede [hipertextos]; nas redes sociais; em programas colaborativos nas nuvens)” (ROJO, 2012, p. 23-24).

Para essa leitura crítica, o leitor deve se deslocar pelos movimentos que o próprio texto propõe, como suas imagens e recursos gráficos, sem se esquecer de identificar especificidades desse gênero como ideologias e valores sociais. Tais movimentos de leitura tornam-se possíveis quando aplicamos alguns princípios da GDV que são apropriados à interpretação desse gênero híbrido (TEIXEIRA, 2008, p. 9). Além disso, a linguagem cinematográfica e todo seu universo de consumo e divulgação como fotografias, *trailers*, músicas, entre outros recursos, funcionam como pistas para que o leitor do cartaz queira assistir ao filme.

Portanto, a configuração visual desse gênero textual é de extrema importância para a identificação do público-alvo (MORAES, 2011, p. 23). Tais particularidades são admiráveis para a seleção do cartaz de filme que deve ser usado na prática de leitura, visto que esse letramento cultural é também relevante para que o aluno se interesse pela atividade. Com esse propósito, os multiletramentos devem ser explorados pela perspectiva do público-alvo com seu estilo e atores.

Diante da realização das atividades e dos resultados alcançados, ficou a certeza de que os gêneros multimodais devem ser mais bem aproveitados em sala de aula e que a teoria da multimodalidade e dos multiletramentos oferecem aos educadores uma compreensão mais real da interação humana. Atrelado a elas, há as novas metodologias como recursos educativos que potencializam a aprendizagem, dinamizam as tarefas de sala de aula e democratizam o conhecimento.

Os resultados deste trabalho, então, comprovam a importância da utilização dos textos multimodais como recursos educativos, porque estes fazem parte da realidade escolar e social do aluno. Diante dos resultados de nossas práticas, defendemos o uso da GDV como aporte teórico para os estudos das imagens com apoio das contribuições das teorias dos multiletramentos e do uso das novas tecnologias. Concluímos com um sopro de esperança, torcendo para que esta proposta seja seguida por outros colegas da Rede pública de ensino da Educação Básica do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira. O saldo da leitura. In DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura e literatura na escola** – São Paulo: Parábola, 2013.
- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Refazendo os percursos da gramática visual**. In. **SOUZA, Medianeira; MORAES, Andrea S.** et al. (Orgs.) E-book. **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2012.
- AMARILHA, Marly. **A formação do leitor no século XXI, Anais da 62ª Reunião Anual da SBPC** - Natal, RN - julho/2010. Disponível em < http://www.sbpcnet.org.br/livro/62ra/mesas_redondas/MR%20Marly%20Amarilha.pdf > acessado em 21/06/2016.
- ANDRADE, Cynthia Carlla de Almeida. **Letramento visual: trabalhando a fotografia documental no Ambiente escolar** – Itabaiana, 2015.
- ARAÚJO, Nukácia Meire S. **OBJETOS DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA. 2010. Disponível em** < <http://docslide.com.br/documents/objetos-de-aprendizagem-e-ensino-de-lingua-portuguesa-linguas-na-web.html> > acesso em: 14 de set. 2016.
- BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRANDÃO, C. R. (org) **Pesquisa participante. 3. ed, São Paulo: Brasiliense, 1981.**
- BRANDÃO, Helena N. **O leitor: co-enunciador do texto**. In: Polifonia. Nº1, Cuiabá: Editora da UFMT, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC 1997.** Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > acesso em: 22 de out. 2015.
- BRONKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. 1ª ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.
- CHIARELLI, Tadeu. **O autorretrato na (da) arte contemporânea**. Disponível em < <http://migre.me/ju616> > acesso em: 22 de jan. 2017.
- COSCARELLI, C.V. **Leitura em Ambiente Multimídia e a Produção de Inferências**. Orientador: Marco Antônio Rodrigues Vieira. 1999. 321 f. Tese (Doutorado em Letras:

Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar. In. ARAÚJO, Kleber Aparecido da Silva Júlio et al. (Orgs). **Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas**. Coleção Educação e Linguagem. vol. 15. Campina Grande, SP: Pontes Editores, 2015.

DIONISIO, Ângela Paiva, Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; BEATRIZ, Gaydeczka & BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, (2005).

_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, capacidade de aprendizagem e leitura. In: BUNZEN, Clécio; MENDOÇA, Márcia. (Orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio** – São Paulo: Parábola, 2013.

_____; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In BUNZEN, Clécio; MENDOÇA, Márcia. (orgs). **Múltiplas linguagens para o ensino médio** – São Paulo: Parábola, 2013.

DUARTE, Denise Aparecida Schirlo. **O ensino de Língua Portuguesa: perspectivas e contradições**. 2008. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/137-4.pdf> > Acesso em 06 mar. 2016.

FERREIRA, Sheila de Souza; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. **PRÁTICAS DE LEITURA POR MEIO DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DIGITAL**. Disponível em < <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/48/30> > Acesso em 14 de fev. 2017.

OCDE. Brasil é o 60º colocado em ranking mundial de educação. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/bbc/2015/05/1628353-brasil-e-o-60-colocado-em-ranking-mundial-de-educacao-diz-ocde.shtml> > Acesso em 05 ago. 2016.

GARCÍA-CANCLINI, N. **Culturas híbridas** – Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

GEDOZ, Sueli; COSTA-RUBES, Terezinha da Conceição. **CONCEPÇÃO SOCIOINTERACIONISTA DE LINGUAGEM: PERCURSO HISTÓRICO E CONTRIBUIÇÕES PARA UM NOVO OLHAR SOBRE O TEXTO**. Revista trama – volume 8 – número 16 – 2º Semestre 2012. Disponível em < [file:///C:/Users/Israel/Downloads/6953-25012-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Israel/Downloads/6953-25012-1-PB%20(5).pdf) > acesso em: 08 de jan. 2017

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. Desempenho da sua escola, prova brasil, 2015. Disponível em < <http://sistemasprova-brasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam> > acesso em: 05 de fev. 2017.

KARNOPP, Lodenir Becker. II Linguística Textual. **In:** FLORES, Onici; KARNOPP, Lodenir Becker; *et. al.* (Orgs.). **Teorias do texto e do discurso**. Canoas: ULBRA, 2006.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela, B. **Texto e leitor – Aspectos Cognitivos da Leitura**, 15ª ed. São Paulo: Pontes, 2013.

KRESS, G. VAN LEEUWEN. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006 [1996].

LEAL, Viviane Pereira Lima Verde. O chat quando não é chato: o papel da mediação pedagógica em chats educacionais. In: RODIGUES-JUNIOR et al. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Singular, 2009.

LEMKE; Jay L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias 2010**. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200009&lng=en&nrm=iso > acesso em: 22 de nov. 2016.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim (Orgs.) **Gêneros Textuais: reflexão e ensino** 4ª ed. São Paulo: Parábola, 2011.

LORENZI, Cislaine Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I, a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MAGALHÃES, Célia Elisa de. **Cartazes de filmes: um exercício de letramento visual**. Pesquisas em Discurso Pedagógico, PUC – Rio, 2013. Disponível em < <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/21811/21811.PDFXXvmi=> > acesso em 13 de nov. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais, Configuração, Dinamicidade e Circulação. In. KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) **Gêneros Textuais, reflexão e ensino**. 4ª ed. – São Paulo: Parábola, 2011.

MELO, Neilton Falcão de. **O infográfico como prática de letramento no 8º ano do ensino fundamental** – Itabaiana, 2016.

MORAES, André Silva. **O verbal e não verbal no gênero pôster de filme: um olhar sistêmico-funcional**. In. _____; NASCIMENTO, Hervickton Israel de Oliveira; SOUZA, Maria Medianeira et. al. (Orgs.) E-book **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2011.

MORAN, José. **O Vídeo na Sala de Aula**. Disponível em < http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/desafios_pessoais/vidsal.pdf > acesso em 09 de fev. 2017.

NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Gráficos informativos sob a perspectiva da Gramática Visual**. In: MORAES, André Silva; NASCIMENTO, Hervickton Israel de Oliveira; SOUZA, Maria Medianeira et. al. (Orgs.) E-book **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2011.

OLIVEIRA, Derli Machado. **ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E TEORIA DA MULTIMODALIDADE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO VISUAL/CRÍTICO** 2011. Disponível em < <https://syntaxelp.files.wordpress.com/2014/07/gc3aaneros-multimodais-e-multiletramentos.pdf> > acesso em 21 de fev. 2017.

POSSENTI, S. **Por que (não) Ensinar Gramática na Escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A canção roda-viva, da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

_____; BARBOSA, Jacqueline Peixoto & COLLINS, Heloísa. Letramento digital: Um trabalho a partir dos Gêneros do Discurso In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.) **Gêneros Textuais, reflexão e ensino**. 4ª ed. – São Paulo: Parábola, 2011.

_____. Apresentação. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.) **Escola conectada, os multiletramentos e as TIC**. 1ª ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH. (Orgs.) **Gêneros, teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. In: DALVI, Maria Amélia, REZENDE, Neide Luzia de & JOVER-FALEIROS, Rita. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

_____. Ensino de literatura: experiências estéticas e formação do leitor. In: ALVES, José Hélio Pinheiro (org.). **Memórias de Borborema 4: discutindo a literatura e seu ensino**. Campina Grande: Abralic, 2014. Disponível em < <http://www.abralic.org.br/downloads/livros-produzidos-pela-gestao/04-MEMORIAS-DA-BORBOREMA.pdf> > acessão em 13 de dez. 2016.

SANTOS, Francisco Roberto da Silva. In: **Os sentidos da imagem em editoriais de revistas**. et. al. In: MORAES, André Silva; NASCIMENTO, Hervickton Israel de Oliveira; SOUZA, Maria Medianeira et. al. (Orgs.) E-book **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2011.

SANTOS, Priscila Kohls; LEITE, Letícia Lopes. **O desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem para Educação a Distância ancorados pelas Dimensões da Educação**. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/6692/5363> acesso em 21 de fev. 2017. < >

SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade. **Competência leitora dos textos multimodais: interagindo com objetos digitais de aprendizagem** – Itabaiana, 2015.

SERAFIM, Maria Lúcia; SOUZA, Robson Pequeno de. Multimídia na Educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In. SOUZA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **Tecnologias Digitais na educação**. Campina Grande, Editora da Universidade Federal da Paraíba. 2011.

SILVA, Edna Cristina Muniz. Letramentos e gêneros do discurso no ensino fundamental. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio; (Orgs.). **Letramentos, discursos e identidades: novas perspectivas**. Coleção linguagem & Sociedade – São Paulo: Pontes editora: 2015.

SILVA, Rosilma Ventura da.; OLIVEIRA, Elizangela Mercado de. **As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem de aula do 5º ano**. Pesquisa em educação: Desenvolvimento, ética e responsabilidade social. 1981.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**, Artigo publicado pela revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora. Disponível em < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40142/1/01d16t07.pdf> > acesso em 15 de jan. 2017.

TEIXEIRA, L. (2008). “Achados e Perdidos: Análise semiótica de cartazes de cinema”. In: Lara, G. M. P.; Machado, I. L. & Emediato, W. (Orgs.) **Análises do discurso hoje**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

VIEIRA, Josenia. Globalização, tecnologias e linguagens. In: _____; SILVESTRE, Carminda. **Introdução à multimodalidade: contribuições da gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social** – Brasília, DF, J. Antunes Vieira, 2015.

ANEXOS



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
 CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
 Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
 Unidade Itabaiana

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

Pesquisador responsável: José Israel Pereira Leandro

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

O pesquisador do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
José Israel Pereira Leandro	
Carlos Magno Santos Gomes (orientador)	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES

Pesquisador responsável: José Israel Pereira Leandro

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota – CEPGTM, Município de Frei Paulo - SE

O pesquisador do projeto MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. O pesquisador também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor Carlos Magno Santos Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
José Israel Pereira Leandro	
Carlos Magno Santos Gomes (orientador)	



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PPLP)
Unidade Itabaiana

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do 9º ano do ensino Fundamental dois, do Colégio Estadual Professor Gentil Tavares da Mota, localizado no município de Frei Paulo –SE, autorizo o professor José Israel Pereira Leandro a utilizar minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto PRÁTICAS DE LEITURA DE CARTAZES DE FILMES”, desenvolvido por ele mesmo, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe. Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2016.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.

Eu, _____, residente na cidade de _____, no Estado de Sergipe, assino a cessão de direitos da produção do aluno acima identificado, desde que seja preservado o sigilo como manda o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, resolução 196/96 versão 2012.

Itabaiana, ____ de _____ de 2017.

Assinatura por extenso

Este questionário foi aplicado com o objetivo de verificar o conhecimento dos alunos sobre o gênero cartaz de filme com para que o pesquisador pudesse levantar dados e nortear os próximos passos da pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Você conhece um gênero textual chamado de Carta de filme?

- a. Sim
- b. Não

2. Já viu algum cartaz de filme em sua vida, isto é, o próprio cartaz como elemento físico?

- a. Sim
- b. Não

3. Já viu cartazes de filmes em outros locais, como na internet, por exemplo?

- a. Sim
- b. Não

4. Já realizou algum trabalho escolar baseado neste gênero?

- a. Sim
- b. Não

5. O que é importante nos cartazes de filmes

- a. As imagens
- b. O texto.
- c. Ambos.

6. Você concorda que as imagens descrevem algum tipo de ação.

- a. Sim
- b. Não

7. Para que serve um cartaz de filme

- a. Para anunciar o filme previamente
- b. Para ilustrar as salas de cinema, deixando-as mais bonitas

8. Texto que possuem imagens, facilitam o processo de leitura ou atrapalha?

- a. Ajuda
- b. Atrapalha.

9. Alguma vez você foi orientado de como se dever ler imagens?

- a. Sim
- b. Não

10. É possível que imagens sejam lidas?

- a. Sim
- b. Não

POEMA

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

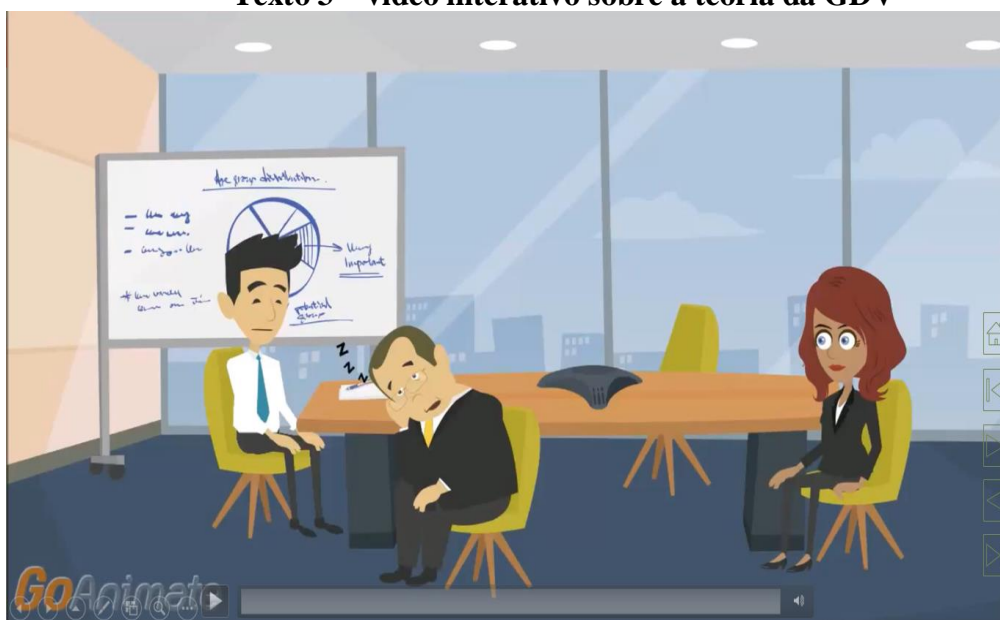
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira

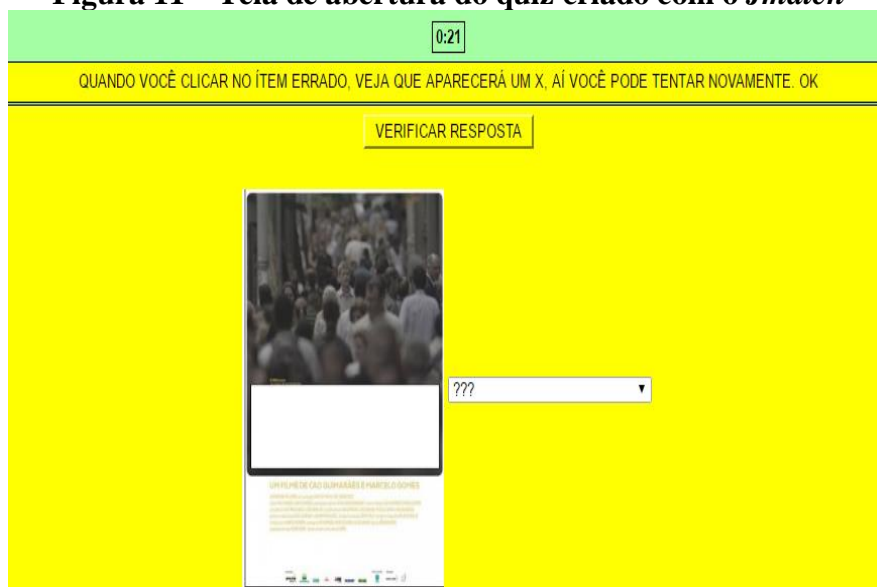
Texto 3 – vídeo interativo sobre a teoria da GDV



Fonte: o autor¹⁹

¹⁹ Este vídeo foi montado a partir de um software oferecido na internet denominado Goanimate. Trata-se de um software para a criação de vídeos-animação.

Figura 11 – Tela de abertura do quiz criado com o Jmatch



Fonte: o autor

Figura 12 – Tela de escolha das repostas para as perguntas.



Fonte: o autor



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Sergipe
Campus prof. Alberto Carvalho
Programa de pós-graduação em letras profissional em rede (Profletras)
Unidade Itabaiana

José Israel Pereira Leandro

PRÁTICA DE LEITURA DE CARTAZES DE FILMES



Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Itabaiana/ SE
2017



TUTORIAL DA PRÁTICA DE LEITURA

Este tutorial apresenta uma proposta de trabalho para o gênero textual cartaz de filmes com base na teoria da Gramática do Design Visual, doravante GDV. Como suporte ao educador, temos uma parte teórica que fala dos principais conceitos dessa gramática bem como de outros conceitos afins como: multimodalidade, multiletramentos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), dentre outros assuntos.

A construção desse suporte pedagógico ao professor é o resultado de um trabalho do Mestrado Profissional em Rede (Profletras) oferecido pela Universidade Federal do Estado de Sergipe – UFS – do Campus de Itabaiana: Professor Alberto de Carvalho. O referido trabalho, intitulado “**MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES**”, faz uma abordagem bastante vasta de como o gênero textual cartaz de filmes pode ser utilizado nas aulas de língua portuguesa e de como o professor pode se apropriar da teoria da multimodalidade e da teoria dos multiletramentos, mais especificamente dos postulados da GDV, para ler cartazes de filmes e outros gêneros que possuam mais de um tipo de linguagem.

Refletir sobre um trabalho que vise a leitura de um gênero multimodal, assim como é o gênero textual cartaz de filmes, se justifica por que no cenário atual de linguagens híbridas e heterogêneas, a linguagem visual tem ocupado um espaço cada vez maior na construção dos textos, por causa disso, proporcionar uma aprendizagem eficiente e significativa, nada mais é que oferecer ao aluno os recursos necessários para que ele possa produzir, apropriar-se e compreender as diferentes manifestações que a língua oferece, tanto em seu aspecto verbal quanto em seu aspecto visual. Essa competência tão essencial para os alunos nos dias de hoje torna-se ainda mais relevante em face do advento das novas tecnologias e das contribuições que elas oferecem para a produção, divulgação e apropriação dos mais variados textos veiculados nos mais diferentes contextos, principalmente no universo virtual.

Diante dessa complexidade da linguagem, para este trabalho temos como objetivo apresentar ao discente uma proposta de leitura do gênero cartaz de filmes, para isso, criamos um vídeo animação que resume os principais conceitos que foram utilizados tanto no trabalho de dissertação “**MULTIMODALIDADES E LEITURA DE CARTAZES DE FILMES**” quanto neste recurso pedagógico. Sendo assim, oferecemos ao professor uma parte teórica bem

resumida e prática que corresponde a tudo que está no vídeo; uma outra parte em que buscamos relacionar à teoria à prática com a análise de três cartazes de filmes e; por último, uma série de sugestões de atividades com cartazes de filmes para que o docente possa utilizá-las em sala de aula.

ANÁLISE DOS CARTAZES DE FILMES SEGUNDO A GDV

VÍDEO – PRÁTICAS DE LEITURA DE CARTAZES DE FILMES



Professor, para ver o vídeo, acesse este link <
<https://drive.google.com/file/d/0ByusByTYf6ggU0ZSZ1l4SFhNms/view?usp=sharing> >
 acessado em 23 de jan. 2017.

Para a compreensão dos postulados da GDV, segue algumas análises de três cartazes de filmes com base nessa teoria. Sugerimos ao educador que assista ao vídeo animação apresentado anteriormente para que ele possa compreender melhor os procedimentos realizados para tal análise. Para assistir ao vídeo, basta clicar no link logo abaixo dele.

Agora que você, educador, já viu o vídeo, seguiremos algumas análises que foram criadas com base na teoria da GDV. Vale lembrar que esse tipo de interpretação exige do leitor uma postura ativa, ou seja, um leitor que, a partir dos postulados da GDV, possa construir, coerentemente, sua interpretação sobre o gênero cartaz de filmes. Desse modo, espera-se que a GDV seja um suporte para o educador e para o aluno, e não uma teoria com regras inflexíveis.

Partindo-se dos conceitos observados no vídeo anterior, podemos perceber que no cartaz do filme “Os senhores da guerra” (figura 1) temos *os contatos de demanda e de oferta*. Fazendo uma leitura dos dois PRs (Participantes Representados, os elementos que aparecem na imagem) mais salientes, os dois homens mais destacados na imagem, percebe-se que o homem de chapéu olha para o horizonte, ele não interage com o leitor; já o outro, olha diretamente para o PI, (Participante Interativo, as pessoas ou leitores da imagem) ou seja, o espectador da imagem. Sendo assim, segundo a GDV, o participante do lado esquerdo da imagem não estabelece interação com o leitor, já o participante do lado direito, sim.

Figura 1 – Cartaz do filme “Os senhores da guerra”



Fonte: ANCINE²⁰

Sabe-se que é de nossa cultura manter contato com os demais, se possível, olhando-os face-a-face. Isso também representa que a comunicação não se traduz apenas em palavras, gestos ou sons, pois imagens também comunicam. Mas por que falar disso agora? Porque o aluno precisa compreender o que as estruturas visuais representam e que elas possuem sentidos que necessitam da percepção dele para lê-las. Neste caso, o ato de leitura faz do aluno o protagonista, o sujeito que constrói o sentido do texto. Neste ponto, ele se aproxima de um pesquisador. Para Amarilha (2010, p. 6), os textos multimodais permitem que o leitor imite o

²⁰ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/os-senhores-da-guerra> > acessado em 23 de set. 2016

pesquisador em busca de suas fontes construindo seu percurso de leitor na construção de sentidos.

Outra teoria muito interessante sobre o estudo das imagens diz respeito ao conceito de *distância social*. A depender do plano no qual os elementos são representados nas imagens, eles possuem mais ou menos distância social, conseqüentemente, mais envolvimento com o leitor. Para Almeida:

Segundo Kress & van Leeuwen (2006), quando o participante é retratado em *plano fechado* e sua expressão facial é capturada, nos tornamos mais familiarizados com ele. Isso não acontece quando o participante é retratado em *plano aberto*, o que inclui sua imagem distanciada, de corpo inteiro, como se este fosse um tipo e não um indivíduo (JEWITT E OYAMA, 2001). Já no *plano médio* - nível intermediário entre o plano fechado e o plano aberto - inclui o participante representado até a cintura ou o joelho, indicando que a sua relação com o leitor é do tipo social. (2012, p. 310).

Nesse cartaz de filme, podemos representar como esses conceitos se aplicam. Os dois Participantes Representados (PRs) na imagem estão em plano fechado, de rosto inteiro, numa relação de proximidade com o leitor, isso quer dizer que numa distância social próxima, que revela intimidade entre os PRs e os PIs (Participantes Representados e Participantes Interativos). Por outro lado, percebe-se que o mesmo cartaz apresenta PRs em plano médio e também em plano aberto, ou seja, no centro do cartaz, percebe-se os participantes de meio corpo, já na parte inferior da imagem, dá para se notar que os participantes aparecem muito longe, em um plano bem aberto.

Em síntese, nota-se que quanto mais a câmera capta o PR de perto, maior é distância social entre PR e PI, ao passo que a câmara vai se abrindo, captando o PR de longe, essa distância social vai ficando menor e a relação de intimidade entre o leitor e os participantes da imagem vai se diluindo.

Refletir sobre essas questões, ou seja, sobre a imagem representada se de corpo inteiro, se de meio corpo ou apenas a face, representa uma importância muito grande para os dias de hoje, pois nunca se viu tantas pessoas buscando a autopromoção em redes sociais como o *twitter*, *Instagram*, *facebook*, etc. Para Chiarelli (2001), elas criam registros de momentos de suas vidas e tendem a manipular as imagens de seus corpos de maneira tão radical e objetiva, como se as imagens fossem mais importantes que a própria pessoa.

Para este cartaz seguinte da figura 2 vamos falar sobre os processos narrativo transacional. Percebem-se nele dois Participantes Representados (PRs), isto é, as pessoas que

aparecem na imagem. Um deles está sentado acariciando o outro que está no colo daquele. Notam-se as ações propostas pelo *ator* direcionadas ao *meta* por meio dos movimentos, *veto*res (descritos com setas vermelhas), feitos com as mãos sobre a testa deste. Já o *meta* curte a ação que está recebendo, ele dá um leve sorriso, com os lábios cerrados e também fecha os olhos levemente em um estado de alma que aparenta um olhar de mergulho interior, de suavidade.

Em síntese, diante do que pudemos observar; o *ator* age, e o *meta* reage, ele sente os efeitos dessa ação e parece estar bem confortável com isso. É interessante ainda notar que nesse cartaz temos também o processo de reação, pois a mulher de óculos olha para o participante que está deitado, neste caso, o *ator* passa a *reator*; e o *meta*, a *fenômeno*.

Figura 2 – Cartaz do filme “Que horas ela volta? ”



Fonte: ANCINE²¹

A construção visual desse cartaz mostra uma mulher cuidando de um rapaz, no título dele temos a expressão “Que horas ela volta? ”. As ações da mulher demonstradas pela leveza das mãos, o sorriso e olhar alegres dela, ao cuidar do filho da patroa que está em seu colo, sugerem ao leitor um afeto da empregada para esse jovem. Já o rapaz, deitado de olhos fechados e boca levemente sorrindo, sente-se acariciado, confortável. Tendo em vista a sinopse²² do filme desse cartaz, ou mesmo o próprio filme, percebe-se que a imagem representa uma empregada doméstica que cuida do filho da patroa. A doméstica é a protagonista do filme e

²¹ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/que-horas-ela-volta> > acesso em 22 de dez. 2015.

²² Disponível em < <http://globofilmes.globo.com/filme/quehoraselavolta/> > acesso em 21 de jan. 2017.

cuida de uma família rica até que sua filha, revoltada, chega do Nordeste e muda toda a dinâmica das relações na casa. A presença da filha da empregada na casa gera o conflito do filme, o que significa dizer que a mãe se vê obrigada entre agradar os patrões e ouvir os questionamentos da filha sobre as formas de exploração que ela, a mãe (a empregada doméstica), sofre daquela família.

A Metafunção Representacional ainda apresenta outras subcategorias que podem nos ajudar a interpretar melhor o cartaz. Segundo Nascimento (2011, p. 298), essa metafunção também abarca os processos classificacionais e os analíticos ou simbólicos, pois “[...] a presença de vetores não é motivada e os participantes não executam ações”. Toda essa complexidade vai depender do nível de leitura que gostaríamos de construir com a colaboração dos alunos. Como nos sugere Rojo (2012), a pedagogia do multiletramento passa pela autonomia do leitor para que ele possa acessar esses processos de leitura, sejam os semânticos, sejam os simbólicos.

Santos (2015, 42) esclarece que nos processos conceituais simbólicos estabelece-se a identidade do participante pelo que eles representam através dos atributos que chamam a atenção pelo tamanho, cores, posicionamento, uso de iluminação, etc. Assim, a leitura de cartazes também incorpora os processos subjetivos e pessoais de cada leitor quando ele deve reunir todos esses elementos para a compreensão do texto multimodal.

Figura 3 – Cartaz do filme “Vidas partidas”



Fonte: ANCINE²³

²³ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/node/19616> > acesso em: 18 de mar. 2016

O cartaz do filme anterior (figura 3) apresenta, no plano do ideal, dois PRs; no lado esquerdo o PR é um homem, ele é o dado; no lado direito, a PR é uma mulher, ela representa o novo. Lendo a sinopse²⁴ do filme, comprova-se que ele é um sujeito passional, frio, com uma personalidade doentia; enquanto ela uma mulher apaixonada, enganada por não saber o marido que possui.

Esse casal vive um caso de amor, uma idealização, por isso ambos aparecem no plano superior, do ideal. Comparando-se a personalidade deles, pode-se dizer que ele sabe o homem que é: doentio, possessivo; ao passo que ela é uma pessoa apaixonada e desconhece o marido que tem. Aos poucos ele vai revelando para ela esse tipo de pessoa e começa a agredi-la. Na imagem, isso é representado quando ele sai do plano do ideal para o plano do real. Ou seja, ele aparece sozinho, na parte de baixo. Quer dizer, a caricatura de marido bom, apaixonado, cede espaço para um homem solitário e culpado, diante do bando dos réus, prestes a ser condenado.

O título do filme também sugere uma inclinação que vai do plano inferior para o plano superior dividindo o cartaz em duas partes, uma que representa a vida amorosa do casal, e a outra que representa os problemas, pois na parte de baixo ele se encontra só.

Ainda sobre o título do filme, nele temos duas cores fortes, contrastantes: o preto e o vermelho, elas se coadunam com a personalidade de cada um dos dois PRs; ele que é um homem de personalidade macabra, aparece acima do nome vidas, em preto, esta cor, para a nossa cultura, representa, dentre outras coisas, o luto; ela, uma mulher apaixonada, aparece acima do nome partidas, em vermelho, a cor do amor, da paixão.



Sintetizando os conceitos

A gramática do Design Visual apresenta três Metafunções. São elas: A Representacional, a Interativa e a Composicional.

²⁴ Disponível em < <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-244035/> > acesso em 17 de fev. 2017

Na Metafunção Representacional, temos os processos narrativos que, por sua vez, podem ser de ação e de reação.

Nos processos narrativos de ação, temos:

- I. O ator: o elemento da imagem que pratica a ação
- II. O meta: o elemento para quem essa ação é direcionada;
- III. O reator: o elemento que olha;
- IV. O fenômeno: a coisa olhada.

Isso quer dizer que uma imagem em que aparece, por exemplo, uma pessoa apontando com o dedo para o leitor, a pessoa da imagem é o ator, ela pratica a ação, o leitor da imagem é o meta, pois é para este que o participante da imagem aponta.

Quando o processo é determinado pelo olhar, temos o processo de reação, nele o reator é o elemento que olha, e o fenômeno é a coisa olhada.

Para a segunda Metafunção, a Metafunção Interativa, vale a pena prestar atenção ao conceito de Contato de demanda e Contatos de oferta que as imagens estabelecem com o leitor, ou seja, se os participantes olham ou não para o espectador da imagem, aquele que a observa.

Essa classificação muito tem a ver com os objetivos para os quais as imagens são criadas, por exemplo, quando o objetivo é a promoção da própria imagem, é comum que os participantes dela não olhem para o leitor, pois eles se oferecem como objeto de contemplação; por outro lado, quando a imagem quer interagir com o leitor, é natural que os seus participantes olhem para este.

Além dos contatos de demanda e dos contatos de oferta, não podemos esquecer da distância social que as imagens possuem. Esse conceito está diretamente atrelado ao conceito dos planos: aberto, médio e fechado. Sabendo-se que no plano fechado a imagem aparece próxima do leitor, a distância social, neste caso, é muita; ao passo que, quanto mais a câmera se abre, a imagem vai ficando distante e a distância social vai diminuindo.

Para a última Metafunção, a Metafunção Composicional, é interessante que se percebam os valores das informações postas nas imagens. Podemos dividir uma imagem em duas margens:

- I. A margem do ideal: que compreende os elementos que ficam na parte superior da imagem;
- II. E a margem do real: que compreende os elementos que ficam na parte inferior da imagem.



I- Verificar o que a classe conhece sobre o gênero cartaz de filmes;

II - Descobrir como os alunos têm acesso a tal gênero;

III - Oferecer um diagnóstico para que o professor possa, com mais segurança, tomar suas decisões.



IV - Tempo aproximado para essa tarefa: uma aula de 50 minutos.

Além disso, ainda podemos dividir estas margens em mais dois campos: o campo das informações dadas (tudo que está do lado direito da imagem), e o campo das informações novas (tudo que está do lado esquerdo da imagem). Ainda temos o centro da imagem e as margens dela, ou seja, aquilo que fica no centro é mais importante, já aquilo que fica na margem das imagens assume uma importância menor. Normalmente, os elementos marginais servem para realçar ainda mais os elementos centrais das imagens.

A gramática do Design Visual apresenta ainda uma infinidade de teorias que fundamentam o professor para a leitura de imagens, conforme foi visto na interpretação dos cartazes anteriormente, os elementos verbais também contribuem para a significação do todo em um texto qualquer. Desse modo, passaremos a algumas sugestões de atividades para o professor trabalhar com o gênero cartaz de filmes a partir da teoria da GDV.



ATIVIDADE I



QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

11. Você conhece um gênero textual chamado de Carta de filme?

- c. Sim
- d. Não

12. Já viu algum cartaz de filme em sua vida, isto é, o próprio cartaz como elemento físico?

- c. Sim
- d. Não

13. Já viu cartazes de filmes em outros locais, como na internet, por exemplo?

- c. Sim
- d. Não

14. Já realizou algum trabalho escolar baseado neste gênero?



TUTORIAL AO PROFESSOR

Professor, é aconselhável que a atividade, após respondida pelos alunos, seja socializada oralmente para que eles possam comparar suas respostas



I- Despertar, nos alunos, o gosto pela leitura de cartazes de filmes.

II - Introduzir, implicitamente, a teoria da GDV.



III - Tempo estimado dessa atividade: duas aulas de 50 minutos cada.

- c. Sim
- d. Não

15. O que é importante nos cartazes de filmes

- d. As imagens
- e. O texto.
- f. Ambos.

16. Você concorda que as imagens descrevem algum tipo de ação.

- c. Sim
- d. Não

17. Para que serve um cartaz de filme

- c. Para anunciar o filme previamente
- d. Para ilustrar as salas de cinema, deixando-as mais bonitas

18. Texto que possuem imagens, facilitam o processo de leitura ou atrapalha?

- c. Ajuda
- d. Atrapalha.

19. Alguma vez você foi orientado de como se dever ler imagens?

- c. Sim
- d. Não

20. É possível que imagens sejam lidas?

- c. Sim
- d. Não



ATIVIDADE II



LEITURA DE CARTAZES DE FILMES – PARTE 1

Figura 1 – Cartaz do filme “Que horas ela volta? ”



Fonte: ANCINE²⁵

Com um projetor, apresente este cartaz (FIGURA 1) para a classe, caso não seja possível fazer isso, imprima-o. Após essa primeira etapa, pergunte aos alunos as questões abaixo para reforçar o conhecimento que eles possuem sobre o gênero cartaz de filmes. Sugerimos que as respostas a estas questões sejam feitas oralmente.

- a. Como se chama este gênero textual, ou seja, como se chama esse texto?
- b. Por que podemos dizer que ele é um cartaz de filme?
- c. Qual a linguagem utilizada nele?
- d. Onde este cartaz, provavelmente, irá circular?
- e. A que público ele se destina?
- f. Além do título, quais elementos verbais você consegue identificar nesse cartaz?
- g. Qual personagem aparece mais destacado na imagem?
- h. Para quem ele olha?
- i. É possível afirmar que a mulher executa algum tipo de ação? Descreva brevemente que ação é essa.
- j. Qual tipo de contato os participantes da imagem estabelecem com o leitor, ou seja, com o espectador?

²⁵ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/brasil-nas-telas/que-horas-ela-volta> > acesso em 22 de dez. 2015.



I- Aprofundar o conhecimento sobre o gênero cartaz de filmes.

II - Comparar o gênero cartaz de filme com o gênero poesia, buscando neles aspectos comuns.



IV - Tempo estimado dessa atividade: duas aulas de 50 minutos cada.

LEITURA DE CARTAZES DE FILMES – PARTE 2

Compare o cartaz do filme seguinte com o poema “O bicho”, (texto 1)

Figura 2 – Cartaz do filme “Fome”



Fonte: ANCINE²⁶

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
(Manuel Bandeira)



TUTORIAL AO PROFESSOR

O vídeo “Multimodalidades e leituras de cartazes de filmes” resume muito bem os princípios da Gramática do Design Visual. Para o aluno, muitos conceitos devem ser adaptados e esclarecidos por você, professor ou professora. Sendo assim, o vídeo pode ser assistido com a turma, mas, para isso, a intervenção sua, educador, deve ser constante e clara.

Após a leitura do cartaz, discuta com a classe o que é a fome? Quais as causas? Consequências? Que atitude as pessoas tomam ou deixam de tomar diante

²⁶ Disponível em < <https://www.ancine.gov.br/node/19625> > acessado em: 04 de abr. /2017



I- Despertar, nos alunos, o gosto pela leitura de cartazes de filmes.

II - Introduzir, implicitamente, a teoria da GDV de modo descontraído e simples.

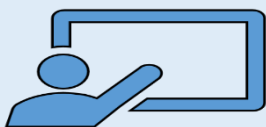


IV - Tempo estimado dessa atividade: duas aulas de 50 minutos cada.

14

dessa problemática... e muitas outras questões pertinentes. Após esse debate, apresente o cartaz e trabalhe com a turma alguns postulados da GDV como:

1. Em qual ângulo está o participante da imagem?
2. Quem tem poder na imagem, o leitor que a observa ou o participante da imagem?
3. Há alguma semelhança entre o título do cartaz “Fome” e a imagem? (Professor, atente para as cores em preto e branco)
4. O participante da imagem aparenta fazer algum tipo de ação?
5. O título do filme “Fome” está no campo do dado e o participante no campo do novo. Com qual objetivo isso foi feito, ou seja, para enfatizar a fome ou o participante? (Professor, esclareça para a turma que o objetivo disso é chamar a atenção para o problema, a causa, no caso a fome; e não para a consequência, no caso a situação do participante.
6. Solicite aos alunos, para finalizar, que elaborem um pequeno resumo do cartaz baseado no suposto filme sobre o mesmo. Após isso, apresente a sinopse do filme e observe até que ponto o tema do filme “a fome” se manteve tanto no texto do aluno quanto na sinopse original referente ao filme.



ATIVIDADE III

DINÂMICA DE GRUPO SOBRE O GÊNERO CARTAZES DE FILMES – DINÂMICA DO VV, FF, VF e FV

➤ Procedimentos

I – Para esta dinâmica, o professor vai dividir a sala em grupos de 4, 5, 6... pessoas, a depender o total de alunos da classe.




II – Cada grupo será denominado com uma letra do alfabeto (Grupo A, Grupo B, Grupo C ...)

II – Após os grupos formados, o professor vai dividir uma folha de papel ofício para cada um dos grupos em quatro partes iguais. Nelas vai copiar as seguintes siglas: (VV – verdadeiro/verdadeiro), (FF – falso/falso), (VF – verdadeiro/falso) e (FV – falso/verdadeiro).

➤ Regras do jogo

- I. Os grupos deverão levantar apenas uma plaqueta (pedaço de papel) por grupo;
- II. Os grupos devem levantar as plaquetas simultaneamente, pois, assim um grupo não vê a plaqueta do outro;
- III. Os grupos decidem entre seus membros, silenciosamente, para que os demais não ouçam e, assim, não sejam induzidos nas suas escolhas. Qual plaqueta levantar.
- IV. O professor dará um tempo para que os grupos discutam e decidam entre seus membros qual é a resposta correta, após este tempo o professor dá o comando e cada grupo levantará sua plaqueta. Na lousa, o professor acompanha as escolhas e anota em um quadro com um X no espaço correspondente ao grupo que acertou a questão.
- V. O professor dirá um par de afirmativas de cada vez referente ao gênero cartaz de filmes, caso as duas alternativas sejam verdadeiras, acertará o(s) grupo(s) que levantar(em) a plaqueta VV; caso sejam ambas falsas, FF; caso a primeira seja verdadeira e a segunda falsa VF; e, caso seja o contrário, FV.
- VI. O professor acompanhará a dinâmica em um quadro feito na lousa semelhante ao quadro seguinte.

Quadro 1 – Quadro para registro da pontuação do grupo

GRUPOS	QUADRO DE ACOMPANHAMENTO DAS RESPOSTAS								
A	X								
B									
C	X								
D	X								
V	X	X							
CRITÉRIOS									

Criado pelo autor

- VII. Esse quadro demonstra como o professor vai registrar a respostas dos alunos, a seta para a direita significa que quando o grupo chegar nessa coluna, ele ganha uma casa, (pode ser duas, três, etc. basta que a seta venha acompanhada pelo número correspondente), a seta para a esquerda significa que o grupo que errar nesta coluna volta uma casa ou mais, a depender do valor dado à seta, já quando o grupo chegar na coluna do pentágono, caso ele erre a questão, fica uma rodada sem participar do jogo.
- VIII. Cada par de questão deve conter uma das alternativas já descrita (VV, FF, VF e FV) que será lido pelo professor para a classe, após a leitura, a turma deve ter um tempo mínimo, algo em torno de 10 a 15 segundos para combinar a resposta, após isso, o professor ordena que todos os grupos levanten as placas simultaneamente.



I - Recriar um gênero textual utilizando-se de outro;

II - Estimular a inventividade dos alunos;

III - Proporcionar aos docentes a oportunidade de eles utilizarem os recursos tecnológicos para a criação de seus próprios cartazes de filmes obedecendo alguns preceitos da GDV.



IV - Tempo estimado dessa atividade: três aulas de 50 minutos cada.

TUTORIAL AO PROFESSOR



Professor, elabore questões simples, mas que possam ser de grande importância para o seu trabalho com o gênero cartaz de filmes. Por exemplo:

1. O gênero cartaz de filmes é construído com mais de um tipo de linguagem; (V)
2. É comum que nos cartazes de filmes exista algum tipo de imagem para chamar a atenção dos leitores desse tipo de gênero. (V)



ATIVIDADE IV

ATIVIDADE DE RETEXTUALIZAÇÃO

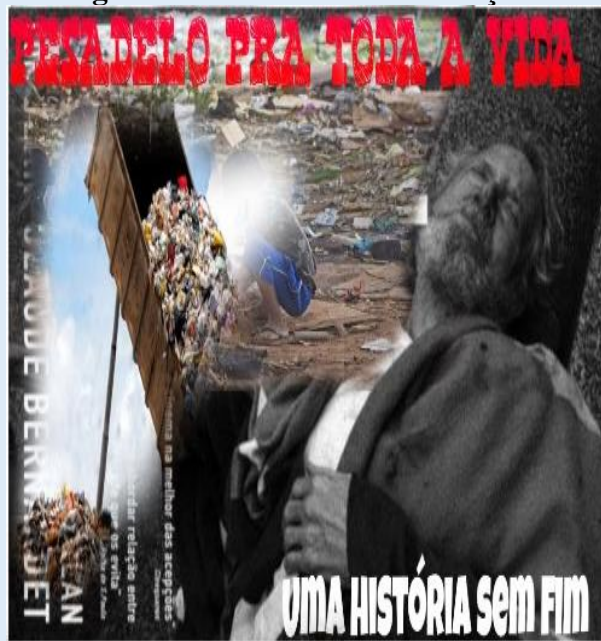
Para esta última atividade, propomos uma atividade de retextualização do cartaz do filme “Fome” tomando como base o poema “O bicho” de Manuel Bandeira.

A atividade de retextualização é interessante porque ela permite ao discente que ele transforme um gênero textual em outro. No campo da multimodalidade, retextualizar é usar as novas tecnologias para criar novos gêneros, ou seja, é pegar um conto, por exemplo, e criar um livro clip com ele, um game, por exemplo. Por retextualização, Dell’Isola (2007, p. 10) compreende que é uma transformação de uma modalidade textual em outra, uma refacção e reescrita de um gênero para outro, um processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da língua.

É importante iniciar essa atividade com questões interpretativas sobre o poema, por exemplo: por que o poema trata o homem como bicho? Por que o homem, que está como bicho não chega a ser, sequer, um deles? Qual o valor da expressão “o bicho, meu Deus, não era um cão, não era um gato, não era um rato”? Por que essa gradação cão > gato > rato, ou seja, o que isso significa? Qual a crítica feita no poema e para quem?

Também procurou-se compreender o cartaz do filme fazendo algumas inferências nele que pudessem relacioná-lo com o poema. Questões como a cor do cartaz, o estado do mendigo, sua posição na foto, sua falta de ação, dentre outras questões, se mostrou uma atividade necessárias para a leitura de um texto multimodal, como é o caso do gênero cartaz de filme. Esse tipo de trabalho é o que se pode denominar de letramento visual.

Figura 3 – Cartaz retextualização 1



Fonte: próprio autor (material didático produzido pelos alunos)

Figura 4 – Cartaz retextualização 2



Fonte: próprio autor (material didático produzido pelos alunos)

Segundo Dionisio (2005), o letramento visual está diretamente relacionado com a organização social e com os gêneros textuais, por causa disso, as práticas de leitura e de escrita de tais gêneros devem estabelecer a harmonia entre o verbal e o não verbal, uma vez que a multimodalidade é um traço inerente ao discurso.

Na figura 3 (cartaz de retextualização 1) e na figura 4 (cartaz de retextualização 2), temos um exemplo de como esse processo se deu. Ao ler o poema, que também fala de fome, os alunos buscaram nele o tema, isto é, o assunto principal para introduzir esse conceito nos cartazes que eles criaram.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. **Refazendo os percursos da gramática visual**. In: **SOUZA, Medianeira; MORAES, Andrea S.** et al. (Orgs.) E-book. **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2012.
- CHIARELLI, Tadeu. **O autorretrato na (da) arte contemporânea**. Disponível em < <http://migre.me/ju616> > acesso em: 22 de jan. 2017.
- DELL'ISOLA, R.L.P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.
- DIONISIO, Ângela Paiva, Gêneros Multimodais e Multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário; BEATRIZ, Gaydeczka & BRITO, Karim Siebeneicher (orgs). **Gêneros Textuais reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, (2005).
- NASCIMENTO, Rosemberg Gomes. **Gráficos informativos sob a perspectiva da Gramática Visual**. In: MORAES, André Silva; NASCIMENTO, Hervickton Israel de Oliveira; SOUZA, Maria Medianeira et. al. (Orgs.) E-book **Sintaxe em foco**. – Recife: PPGL / UFPE, 2011.
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. A canção roda-viva, da leitura às leituras. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.
- SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade. **Competência leitora dos textos multimodais: interagindo com objetos digitais de aprendizagem** – Itabaiana, 2015.